



PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN LA SOCIEDAD DIGITAL

VOLUMEN 2

*Pablo Rivera Vargas, Catalina Castillo-Alegría,
Ezequiel Passeron, Sofia Ocampo-Torrejón
y Paula Escobar*



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



FARO
DIGITAL

Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital (V.2). Barcelona: Universidad de Barcelona

EDITORES DEL LIBRO

Pablo Rivera-Vargas, Catalina Castillo-Alegría, Ezequiel Passeron, Sofía Ocampo-Torrejón y Paula Escobar

COMITÉ CIENTÍFICO

Pablo Rivera-Vargas, Catalina Castillo-Alegría, Ezequiel Passeron, Sofía Ocampo-Torrejón y Paula Escobar

Incluye bibliografía al final de cada artículo.

ISBN 978-84-17934-83-5

Este libro es el resultado de una iniciativa de parte del profesorado de la asignatura: Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos para el Aprendizaje. Grado de Pedagogía.

Facultad de Educación. © Universidad de Barcelona.

Su edición y producción cuenta con la colaboración de la ONG Faro Digital

COLABORAN:

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

ONG FARO DIGITAL

LIBERLIBRO EDICIONES

Calle Melilla, 5, 9, i - 02001 Albacete (España)

Primera edición, 2018.

ISBN 978-84-17934-83-5

Este libro tiene licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales. Permitida su reproducción total o parcial indicando fuente.



*** Cómo citar el libro:**

Rivera-Vargas, P., Castillo-Alegría, C., Passerón, E., Ocampo-Torrejón, S., y Escobar, P. (2020). *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (vol. 2). Liberlibro.

*** Cómo citar un capítulo:**

Passerón, E. (2020). La formación crítica de las juventudes respecto a medios de comunicación digitales: un desafío pendiente. En P. Rivera-Vargas, C. Castillo-Alegría, E. Passerón, C. Ocampo-Torrejón, y P. Escobar (Eds.) (2018). *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*. Vol. 2. (pp. 158–169). LiberLibro

* El contenido de los capítulos que componen este libro, son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as, y no representan necesariamente el pensar de los/as editores/as de este libro.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN LA SOCIEDAD DIGITAL

(VOLUMEN II)

Pablo Rivera-Vargas, Catalina Castillo, Ezequiel Passeron, Sofía Ocampo y
Paula Escobar (eds.)

Barcelona. Septiembre de 2020

ISBN 978-84-17934-83-5

ÍNDICE

Presentación editorial	3
Pablo Rivera-Vargas, Catalina Castillo-Alegría, Ezequiel Passeron, Sofía Ocampo-Torrejón y Paula Escobar	
Hacia una reflexión ética sobre la cultura de la crueldad en la sociedad. 4	
Susana Herrera y Sandra Alcaraz	
Enseñar más allá del juego.....	14
Susana Herranz Alba, Andrea Rebull Lebrón y Laura Rojas Herreros	
Labor de las tecnologías digitales en el nuevo paradigma educativo	27
Marta Bungalés Martínez	
Desafíos del sistema educativo español frente a la educación intercultural.....	38
Judith Fernández Heredia e Isabel Rodríguez Bodelón	
Desdibujando límites: una mirada artística para la transformación educativa.....	50
Paula Escobar, Glòria Puertas, Anna Galadriel Sanz y Elisabeth Blaya	
Una mirada educativa sobre el aprendizaje digital.....	65
Tomás Peralta Palazón	
El Sexteo: ¿Un nuevo modo de diversión o un factor de riesgo?	77
Mònica López y Gisela Blanch	
Favoreciendo el aprendizaje en una escuela de educación especial. Posibilidades de la estimulación sensorial y la robótica.	88
Guida Martínez Guasch	
Coursera: ¿plataforma líder del futuro o complemento de la educación presencial?	110
Oriol Bes Aguilar y Marina Román Pando	
Protagonismo infantil y la educación basada en derechos humanos.....	125
Catalina Castillo-Alegría	
Trabajo colaborativo en el aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: ¿Una oportunidad para el aprendizaje?	139
Sofía Ocampo-Torrejón y Romina Meza-Henríquez	

La formación crítica de las juventudes respecto a medios de comunicación digitales: un desafío pendiente 158

Ezequiel Passeron

Lo inédito viable en tiempos de pandemia: reflexiones desde una pedagogía de la esperanza 170

Luisina Ferrante

El confinamiento ciudadano como entorno de aprendizaje. El caso de las Charlas Covid: Conversatorios en tiempos de Coronavirus..... 182

Pablo Rivera-Vargas y Ezequiel Passeron

PRESENTACIÓN EDITORIAL

El presente libro titulado, “Pedagogías emergentes en la sociedad digital (vol.2)”, es el resultado de un conjunto de reflexiones llevadas a cabo durante el desarrollo de la asignatura de “Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos de Aprendizaje”, del grado de Pedagogía, de la Universidad de Barcelona. La asignatura tiene como objetivo reforzar el carácter crítico del estudiantado en relación al uso de las tecnologías digitales, pero a su vez proveerle de competencias digitales que posibiliten un uso comprensivo y eficaz de estas herramientas.

Con este fin, desde el comienzo del curso, instamos al estudiantado a elegir y analizar algún caso o fenómeno concreto, de especial interés para ellos, en el que se apreciara con claridad la incidencia que las tecnologías digitales han tenido en su desarrollo. El resultado ha sido la redacción de nueve capítulos que abordan temáticas tan variadas como la convivencia escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones de género, el feminismo, la brecha digital, la inmigración irregular, la inclusión digital en contextos escolares, los movimientos sociales, entre otras temáticas relevantes, que, como hemos dicho, han estado fuertemente condicionadas por la incidencia de las tecnologías digitales e internet.

Junto a estos nueve capítulos, se han incluido en el libro otros cuatro trabajos que abordan estas temáticas, y que a la vez sirven de marco de profundización teórica y conceptual del libro. Dos de ellos fueron realizados por el profesorado de la asignatura sobre temáticas relevantes abordadas durante el curso, otros dos escritos por editoras del libro (uno sobre derechos de la infancia y otro sobre trabajo colaborativo en el aprendizaje de Historia), y el restante por una investigadora argentina que describe el desenvolvimiento de una iniciativa virtual de formación del profesorado llevada a cabo durante el confinamiento.

Finalmente cabe mencionar que este libro se trata de la segunda edición de una colección que ya incluye el primer volumen editado por Rivera-Vargas, Neut, Lucchini, Pascual y Prunera (2019), y que se suma a iniciativas similares llevadas a cabo por algunos de los/as editores/as de este libro, entre las que destacan: Rivera-Vargas, Lindín, Celdrán y Gracia (2020); Lindín, Rivera-Vargas y Pitarque (2019), Rivera-Vargas, Muñoz-Saavedra, Morales Olivares & Butendieck-Hijerra (2019), Rivera-Vargas, Muñoz-Saavedra, Morales Olivares & Butendieck-Hijerra (2018), Rivera-Vargas y Lindín (2018) y Rivera-Vargas, Sánchez-Sánchez, Morales, Sáez-Rosenkranz, Yévenes & Butendieck-Hijerra (2017).

Esperamos continuar realizando este libro año tras año, toda vez que consideramos importante dar visibilidad a las iniciativas y reflexiones que nuestro estudiantado realiza durante el desarrollo de las clases, y que, en la mayoría de los casos no tiene la visibilidad que merece.

Pablo Rivera-Vargas, Catalina Castillo-Alegría, Ezequiel Passeron, Sofía Ocampo-Torrejón y Paula Escobar (eds.)

Bibliografía

- Lindín, C., Rivera Vargas, P., & Pitarque, M. (2019). *Tecnologías Digitales para Transformar la Sociedad* (vol. 2). Liberlibro.1
- Rivera-Vargas, P., Lindín, C., Celdrán, M., y Gracia, M. (eds.) (2020). *Tecnologías digitales para transformar la sociedad* (vol.3). Liberlibro.
- Rivera-Vargas, P., Neut, P., Lucchini, P., Pascual, S., & Prunera, P. (2019). *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (vol. 1). Liberlibro.
- Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales Olivares, R., & Butendieck Hijerra, S. (2019). *Políticas Públicas para la Equidad Social* (vol. 2). Colección Políticas Públicas: Universidad de Santiago de Chile.
- Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales Olivares, R., & Butendieck Hijerra, S. (2018). *Políticas Públicas para la Equidad Social* (vol. 1). Colección Políticas Públicas: Universidad de Santiago de Chile.
- Rivera Vargas, P., & Lindin, C. (2018). *Tecnologías Digitales para Transformar la Sociedad* (vol. 1). Liberlibro.
- Rivera-Vargas, P., Sánchez Sánchez, E., Morales Olivares, R., Sáez Rosenkranz, I., Yévenes, C., & Butendieck Hijerra, S. (2017). *Conocimiento para la equidad social: Pensando Chile globalmente*. Santiago: Colección políticas públicas, Universidad de Santiago de Chile.

HACIA UNA REFLEXIÓN ÉTICA SOBRE LA CULTURA DE LA CRUELDAD EN LA SOCIEDAD

Towards an ethical reflection on the culture of cruelty in the current society

Susana Herrera¹ y Sandra Alcaraz²

Resumen: En el presente capítulo se propone una reflexión ética sobre la gestación del odio y del rechazo como un acto promovido y justificado en la sociedad postmoderna, los cuales, en ocasiones, son producto de la presión que ejerce el sistema capitalista neoliberal en el que estamos inmersos a través de la promoción de ideas y opiniones dirigidas a reafirmar las premisas del propio sistema. Esta reflexión se ha apoyado en la visión de tres autores de referencia en materia social, política y educativa: Zygmunt Bauman, Hannah Arendt y Henry Giroux, quienes desarrollan diferentes conceptos sobre el odio y la maldad humana que se entrelazan en varios puntos de su dialéctica. Los mencionados autores exponen la idea del odio, la indiferencia y el rechazo, los cuales son expresados a través de sentimientos y actos en apariencia aceptables y justificados, dando lugar a que se cometan actos inhumanos y sin culpabilidad cuando hay alguna amenaza o lealtad que los excusa.

Palabras clave: Deshumanización, neoliberal, valores, crítica, transformación.

Abstract: The present article proposes an ethical approach towards the arising of hate and rejection as acts promoted and justified by postmodern society, acts which are sometimes subsequent to pressure provoked by the neoliberal capitalist system in which we are immersed. These acts arise through ideas and opinions directed to confirm the system's premises. The present article is supported by the vision of three leading authors of social, politic and education matters: Zygmunt Bauman, Hannah Arendt and Henry Giroux, who developed different ideas about hate and human evil which are related to the others in different ways. These authors expose the idea of hate, indifference and rejection as acceptable feelings and acts which are apparently justified, allowing individuals to commit inhumane acts without guilt, whenever there is a threat or loyalty conflict that could serve as an excuse.

Keywords: Dehumanization, neoliberalism, values, criticism, transformation.

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho que cada vez con más frecuencia se producen brechas ideológicas que favorecen el posicionamiento radical en una u otra banda. De tal manera, pertenecer o no a un grupo parece dar derecho al ataque, a veces indiscriminado, al grupo opositor. Tales posicionamientos son adoptados sin un conocimiento firme sobre la ideología que se defiende, sino que simplemente se fundamentan en pensamientos radicales generados por grupos que mueven las

¹ Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. susanhepe@gmail.com

² Estudiante del Grado en Pedagogías de la Universidad de Barcelona. alcarazmarti89@gmail.com

masas a través de la venta de ideologías baratas por el mero interés de ganar poder. Pero ¿contribuye la educación a generar un pensamiento crítico y liberador que enseñe al individuo desde su infancia a pensar por sí mismo, elegir de manera autónoma y fomentar la conciencia moral tanto en la autoconstrucción personal como en la colectividad de la que es parte activa?

2. LA DESHUMANIZACIÓN DEL “OTRO”

Para Bauman (2016) el imperativo categórico de la moral entra en confrontación directa con el miedo a lo desconocido. De esta manera, explica el autor, la moral se debe enfrentar a la voluntad para que ésta se ponga a sus órdenes, ya que el simple hecho de ser capaz de diferenciar lo que está bien de lo que está mal no asegura que se obre en consecuencia. Delante de este planteamiento moral, para poder sostener la opinión que tenemos acerca de un hecho, y así legitimar nuestros actos y pensamientos por irracionales que sean, es preferible cerrar los ojos y taparse los oídos para evitar escuchar cualquier argumento que genere un conflicto moral y de esta manera evitar el debate. Sostiene Bauman (2016) que “la posibilidad del cuestionamiento comporta el riesgo de que se demuestre que estamos equivocados” (p.60).

Bauman (2016) adjudica a las fuerzas de la *globalización* la sensación de angustia y ansiedad que se desata debido a la incertidumbre existencial e inquietud provocadas por las políticas económicas neoliberales como los salarios a la baja, el aumento del paro y el miedo a perder el empleo, lo que provoca inseguridad de perder las pequeñas “seguridades” que se creen tener. Tal angustia desata una desconfianza que se materializa en forma de rabia hacia los más desvalidos, creyendo que pueden arrebatarles el bienestar que tanto les costó alcanzar. Bauman (2016) aborda el tema de la inmigración y explica que los gobiernos despiertan la desconfianza y el miedo, y presentan la inmigración como un hecho desestabilizador, dirigiéndose a ellos como “personas peligrosas y potenciales terroristas”. Con sus políticas levantan muros, controlan fronteras y atiborran los campamentos de personas que lo han perdido todo mientras huyen de los conflictos políticos y Estados que se derrumban. Por lo tanto, los inmigrantes despiertan el resentimiento y el rechazo en la ciudadanía, y lo hacen, según Bauman (2016), en dos sectores de la sociedad que van en aumento. Uno, es el sector más marginado, el cual se encuentra en una situación de poder respecto a aquellos que no tienen nada, ni siquiera un país al que pertenecer. Otro, el sector de precariado emergente, cuyos miembros temen perder sus logros, posesiones y posición social. Ambos grupos ven en la inmigración el derrumbe del orden social, lo que genera inquietud y provoca ira, que es descargada sobre los que están más a la mano y son también víctimas de la

realidad social y política. La gestión política del hecho migratorio explica el aumento de la xenofobia, el racismo y el nacionalismo extremista, promovido por partidos de derecha y de extrema derecha, los cuales se ven favorecidos por el aumento de votos debido a la promesa de una “vuelta a la estabilidad”, una estabilidad que ya no existe en la modernidad líquida en la que vivimos.

La deshumanización del otro, en este caso de los recién llegados, legitima la negación de los derechos humanos y de actitudes hostiles hacia ellos, aludiendo prevención contra la delincuencia y defensa del orden. De esta manera, se apoyan las políticas proteccionistas que ofrecen seguridad, cuando en realidad se debería partir de un planteamiento ético que permita ver al otro de una manera compasiva y solidaria y actuar en consecuencia. Se tiende a hacer una separación entre “nosotros” y “ellos”, donde nosotros somos las víctimas y ellos, los culpables. Dicha posición, además de desatar el odio, genera una grieta que justifica la indiferencia moral y no da lugar a la posibilidad del encuentro.

Como personas que somos y, por lo tanto, como seres morales, no podemos poner límite a la responsabilidad moral, es decir, no podemos permitir que ciertos grupos de personas queden excluidas de la mirada compasiva y de la solidaridad y se justifique la indiferencia hacia ellos. Bauman (2016) introduce el concepto de *disonancia cognitiva* para explicar la confrontación que existe entre la responsabilidad moral y la desatención de algunos seres humanos. Bauman (2016) explica que las políticas de separación mutuas conducen a la desconfianza y la rabia en ambas partes y que la única manera de superar la crisis de la humanidad en la que estamos inmersos es mediante la solidaridad entre los seres humanos. Bauman (2016) declara que:

El mecanismo de señalamiento de los culpables de la victimización se muestra impecable e irrefutable. Y bien podría serlo si no fuera por la presencia de una fuerza que lo contradice: la del fenómeno del encuentro que conduce a un diálogo que aspira, si no a un acuerdo incondicional, si, a un entendimiento mutuo. (p. 63)

Asimismo, Bauman (2016) cita a Hannah Arendt, quien explica que “para encontrar el puente entre pensamiento y acción hay que centrarse en el terreno ocupado y cultivado por la sociología y el arte del diálogo” (p.56). La mencionada autora (2008) desarrolla el concepto de la *banalidad del mal*. Tal concepto surgió para caracterizar una forma de perversidad ante el discurso de Adolf Eichmann, teniente coronel de las SS nazis y responsable de las deportaciones que acabaron con la vida de millones de judíos. Éste favoreció, propició y permitió la muerte de millones de personas y no se sentía culpable ni responsable de lo sucedido.

¿Cómo se puede tomar esa actitud de no culpabilidad ante los hechos? La razón por la que él se percibía a sí mismo inocente era porque él simplemente cumplía

con su deber. Su trabajo era llevar los trenes donde le decían, así que, a pesar de lo que pudiera opinar al respecto, anuló cualquier tipo de planteamiento moral. El juicio de Adolf Eichmann comenzó el 11 de abril de 1961 en Jerusalén. Eichmann acudió al juicio en una jaula de cristal protegido por las cuatro paredes de vidrio blindado. Escuchó las acusaciones, los cargos que le imputaron y cada una de las declaraciones de los testigos. Eichmann explicó que él solo ocupaba su lugar de técnico de transporte. Como cada día, envió al destino preestablecido los trenes de carga sin preocuparse de su contenido ni sobre el fatídico desenlace que les esperaba, simplemente actuó sin pensar y sin planificar: cumplió órdenes de los altos mandos.

Hannah Arendt (2008) enfoca de manera explícita la conducta y los posibles motivos individuales de aquellas personas que contribuyeron al funcionamiento del régimen nazi. Arendt (2008) llegó a la conclusión de que “hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron pervertidos ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terribles y terroríficamente normales” (p.402). Esta actitud es sorprendente y normal en estos casos en que se obra el mal, ya que los regímenes totalitarios generan un estado en el que los criminales no sienten remordimientos de conciencia y, por tanto, no pueden reconocer su culpa o asumir la responsabilidad de los hechos. Según Arendt (2008) “cuando, por las razones que sea, incluso las de la locura moral, el sujeto activo no puede distinguir debidamente entre el bien y el mal, consideramos que no puede haber delito” (p.404).

Durante todo el proceso del juicio, la filósofa pudo percibir conductas en Eichmann muy interiorizadas y normalizadas. Es ahí donde la autora va más allá de lo explícito, llevando a cabo una reflexión sobre el papel de la responsabilidad individual en los actos de cada ciudadano. Según Arendt (2008), la necesidad de pensar se sacia únicamente pensando. Por tanto, habla de una actividad que siempre está latente y que se satisface por su propia actividad. Es a partir de ahí que la autora postula la necesidad de un estudio moral, es decir, de profundizar en la toma de conciencia moral como capacidad de autocrítica y de responsabilidad ante los actos de una manera genuina y no bajo la alienación ideológica (Arendt, 2007). Sin embargo, esta moralidad es diferente de lo que se entiende por legalidad, ya que “la conducta moral no tiene que ver con la obediencia a ninguna ley dictada desde fuera, sea la ley de Dios o las leyes de los hombres” (p.90). Al igual que Eichmann argumentaba que sólo obedecía las leyes vigentes en ese momento, en la actualidad sucede algo similar.

Por eso, es importante ser conscientes de lo que sucede en el mundo y desarrollar a diario un pensamiento crítico que se sujete a un argumento fundamentado en

una visión global e internacional. La educación vista como la herramienta que transforma al pueblo y que ofrece al individuo la oportunidad de desarrollarse mediante una matriz de valores, ayudará a entender y a distinguir qué es el bien y qué es el mal, lo justo y lo injusto, y cuáles son los derechos del ciudadano. Trabajar desde lo individual para ir hacia un bien común.

Bauman (2016) acuñó los conceptos de *modernidad líquida*, *sociedad líquida* o *amor líquido*, para definir el actual momento de la historia en el que las realidades sólidas del pasado, que fueron ejes importantes en la vida de nuestros padres y abuelos, como el trabajo y el matrimonio para toda la vida, se han desvanecido y, por tanto, han sido sustituidos por nuevos patrones sociales que dan lugar a un mundo más precario, ansioso, agotador y provisional, en el que el ser humano ha de adaptarse continuamente así como el agua se adapta al recipiente que lo contiene.

Todo cambia y siempre ha sido así, la diferencia entre antes y ahora es la velocidad en que suceden las cosas. El ritmo de vida cada vez más acelerado, junto con la cantidad de estímulos nuevos que se reciben al día, provoca cierta complejidad en asumir, gestionar e identificar cuál es nuestro papel y nuestra responsabilidad en la sociedad que estamos construyendo entre todos. Por mucho que el Estado quiera mostrar la necesidad y la solidez del sistema capitalista neoliberal, bajo la forma de crear la necesidad del consumo asegurando la felicidad y el bienestar, es importante asumir que las personas están cada vez más sumergidas en el estrés y la insatisfacción.

Dicha carrera no permite que las personas se detengan a pensar y analicen lo que sucede a su alrededor ni tomen conciencia sobre las consecuencias que comporta la falta de reflexión, lo que da lugar a que otros tomen las riendas del pensamiento popular a favor de sus propios intereses. Acciones como confrontar países o grupos de personas y castigar o explotar al pueblo, entre otras, suelen estar vinculadas al gobierno, a aquellos a quienes sólo les interesa continuar en el poder a cualquier precio. Sus luchas pasan a ser las luchas del pueblo ya que éstas siempre repercuten a gran escala. El sistema político y económico no se basa en juicios morales, este concepto se abandona en el momento en que el poderoso maneja la situación.

La importancia de que cada individuo pueda pensar por sí solo y pueda reflexionar sobre sus acciones es lo que llevará al pueblo a tener un pensamiento crítico. Este pensamiento crítico permitirá discernir sobre aquellos actos humanos que nos conducirán a la construcción de una sociedad mejor, a través de la elección de valores que reflejen conductas humanas más solidarias y compasivas. La reflexión ética no pasa de moda y menos cuando la vorágine capitalista y la

cultura del individualismo y de la propiedad privada ganan terreno y se empoderan cada vez más. En palabras de Henry Giroux:

El sistema económico dominante nos enseña a visualizar todas las dimensiones de la vida en términos de la racionalidad del mercado, como consecuencia, se legitima una *cultura de la crueldad* y la competitividad. En este sentido, desde el poder dominante se establece una guerra contra los valores públicos; se construye un autoritarismo que reprime todas aquellas esferas públicas que cuestionan la ideología del capital (citado en Silva, 2016, p. 258).

Las políticas neoliberalistas se han valido de una sociedad en estado de emergencia moral en la que la carrera por tener sustituye a la carrera por ser, donde la persona se ha reducido a ser un simple consumidor que contribuye a la existencia del mercado, hecho que nos aleja cada vez más de la esencia humana. La ideología neoliberal se ha disfrazado de proteccionista, imponiendo medidas de control que aseguran la permanencia de la ciudadanía en el sistema capitalista y utilizan la política del miedo para promover la indiferencia y el odio. Las premisas del capitalismo se han convertido en el objetivo primero y último de los gobiernos y, para su supervivencia, necesitan de la existencia de personas sumisas que acepten y apoyen que la supremacía del ser humano se alcanza a través de la adquisición de una posición de poder y riqueza en la sociedad. Teniendo en cuenta dicho objetivo del capitalismo, fundamentado en “hacer dinero”, los valores que persigue son aquellos que permiten y favorecen dicho objetivo. Por lo tanto, para asegurar su existencia, es necesario que el sistema educativo responda a los valores del sistema.

En este sentido, la educación se ha dedicado a obedecer y reproducir la ideología capitalista, favoreciendo la estratificación social. De esta manera, el sistema educativo prepara al alumnado para los futuros puestos laborales que ocuparán dentro del sistema capitalista. En palabras de Giroux (1985): “las escuelas no sólo reflejan la división social del trabajo, sino que también reflejan la estructura de clases que se da más ampliamente en la sociedad” (p.44). Desde este enfoque, las escuelas son reproductoras en tres sentidos:

Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1985, pp. 37-38).

Pero ¿son los valores del sistema capitalista neoliberal, aquellos que permiten el librepensamiento, el ejercicio de la libertad, la solidaridad y la justicia social? Veamos, el neoliberalismo no puede poner en riesgo su existencia y consistencia

a través de pensadores que desafíen o cuestionen su forma de hacer, por lo que necesita personas no reflexivas que acepten la forma que impone el sistema. Cualquier persona que no acepte estos valores será puesta en tela de juicio y acusada de amenazar la seguridad de este. Por lo tanto, cuánto más automatizadas estén las personas, más seguridad tiene el sistema de perdurar. Sin duda, esta imagen nos recuerda al libro *1984* de George Orwell y nos corrobora una vez más que la realidad supera a la ficción.

Reflexionar y cuestionar son armas poderosas que no interesa que sean promovidas desde la educación en el sistema en el que estamos inmersos. Los docentes, presionados y absorbidos muchas veces por los objetivos curriculares del sistema, no perciben la sutileza de la cultura de la crueldad a la que nos empuja el sistema. Dicha cultura se expresa en la segregación en las escuelas, entre niños extranjeros y niños autóctonos y también en la segregación por niveles, favoreciendo el acceso al conocimiento de manera no equitativa, a pesar de que las políticas educativas suelen llamarse integradoras e igualitarias. Tales actuaciones en educación no son más que la reproducción de lo que pasa en la sociedad cuando desde los medios se explica que los inmigrantes se adueñan del Estado de Bienestar de nuestro país, ocultando que es el mismo gobierno quien se encarga de destruirlo con el fin de asegurar la división social entre ricos y pobres, lo que asegura la existencia del sistema político y económico actual.

La pedagogía crítica de Giroux (2003) propone una pedagogía de la reflexión, de la solidaridad, de la participación y de la conciencia sobre los problemas sociales. La juventud está tomando cartas en el asunto generando movimientos a nivel mundial que cuestionan las políticas neoliberales. Algunos de estos movimientos se fundamentan en el consumo responsable, la alimentación saludable y no violenta, la conciencia ecológica, la economía sostenible, la igualdad de género y la diversidad sexual, entre otros. Por lo tanto, existe una reflexión ética social que se da paralelamente a la cultura del odio que fomenta el neoliberalismo a su favor. Dicha reflexión es necesaria que salga a la superficie, que no sólo sea enseñada, sino que también sea ejercitada en cuanto profesionales de la educación. En este sentido Giroux (2003) sostiene que:

Es preciso ver la ética como preocupación central de la pedagogía crítica. Con ello sugerimos que los educadores deberían intentar comprender más plenamente que diferentes discursos ofrecen a los alumnos diversos referentes éticos para estructurar su relación con la sociedad en general" (p. 306).

En este momento en el que vivimos una nueva crisis moral, en el que el anti-intelectualismo está ganando terreno, el consumismo es el deporte que más adeptos gana y el miedo a la pérdida de posición toma ventaja y se traduce en indiferencia y rechazo hacia el otro, es vital caminar de manera solidaria hacia

un bien común, desafiando el sistema y proponiendo otras formas de pedagogía más conscientes y humanistas. Los docentes tienen un papel fundamental en la creación de relaciones sociales más igualitarias generadas a partir de la reflexión ética y construidas alrededor de “una política y una pedagogía de la diferencia que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de leer el mundo de otra manera, oponerse al abuso de poder y el privilegio e imaginar comunidades democráticas alternativas” (Giroux, 2003, p.307). En este sentido, la práctica docente va más allá de una práctica que ocurre solamente en el aula y la escuela y, por lo tanto, el docente debe ser consciente de las ideologías que transmite a través del discurso en la relación con los alumnos. El docente debe tener voz para participar en la lucha de la transformación social. Según Giroux (2003), “la pedagogía tiene que ver con las inversiones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos como parte de nuestro intento de negociar, adaptar y transformar el mundo en que nos encontramos” (p.316).

3. CONCLUSIONES

El artículo aquí expuesto tiene como intención conducir a la reflexión ética, haciendo frente a una problemática que va en aumento y que se refiere a la falta de conciencia moral respecto al “otro”. Actualmente, estamos sumidos en una profunda crisis moral donde los valores humanos son indefinidos y contradictorios. Tal falta de claridad nos sumerge en un relativismo moral en el que los valores se desintegran y se sustituyen por los que ofrece un sistema político y económico que alienta a la cultura de la crueldad y a la ausencia de responsabilidad moral por nuestros actos. A través de los autores trabajados, se ha ofrecido un punto de vista sobre el odio, el rechazo y la indiferencia, los cuales conducen a una ceguera moral generalizada.

Se plantea como solución pedagógica *sine qua non*, a la pregunta formulada en la introducción, la urgencia de apelar a un pensamiento crítico reflexivo que cuestione el rol impuesto por el Estado para que cada individuo pueda conectar con la verdadera raíz humana. Para ello, es necesario apelar a una pedagogía crítica en educación y preparar a docentes implicados y conscientes de la fuerza política que tiene la educación, ya que ésta es la verdadera herramienta transformadora y liberadora de cualquier pueblo. Resulta vital sentar las bases para desarrollar una nueva pedagogía crítica que se fundamente sobre el entendimiento de cómo el poder y las ideologías políticas influyen en los modos de pensamiento y determinan la educación, lo que permitirá dar lugar a una práctica educativa que genere tanto pensamientos como aprendizajes críticos en los profesionales de la educación y en los alumnos. En palabras de Giroux (1985):

Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos (p. 65).

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2008). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Debolsillo.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silva, I. (2016). El asalto a la democracia y la escuela pública por el capitalismo de casino. *Actualidades Pedagógicas*, 1(67), 257-260.

ENSEÑAR MÁS ALLÁ DEL JUEGO

Teaching beyond the game

Susana Herranz Alba¹, Andrea Rebull Lebrón² y Laura Rojas Herreros³

Resumen: El presente capítulo tiene como objetivo describir y comprender las metodologías de *gamificación y aprendizaje basado en el juego*. Ambas se están incorporando con mayor frecuencia dentro del contexto educativo para trabajar temas de interés, conductas y contenidos de asignaturas, entre otros. Aunque la gamificación y el aprendizaje basado en el juego utilizan la acción de jugar y ponen el foco en el aprendizaje, distan mucho el uno del otro. En este marco, se plantearán las características de cada una de las metodologías y las diferencias y similitudes entre ellas para averiguar qué papel ejercen en el ámbito educativo y de qué manera se pueden llevar a cabo cada una de ellas.

Palabras clave: Educación, aula, ludificación, enseñanza-aprendizaje, trabajo en equipo.

Abstract: This article aims to describe and understand *gamification and game-based learning* methodologies. Both are being incorporated more frequently in the educational context to work topics of interest, behaviours and subject contents, among others. Although gamification and game-based learning use the action of playing and put the focus on learning, they are far from each other. In this context, the characteristics of each of the methodologies and the differences and similarities between them will be considered to find out what role they play in education and how each one can be carried out.

Keywords: Education, classroom, ludification, teaching-learning and teamwork.

1. INTRODUCCIÓN

Después de haber participado en un taller de gamificación y aprendizaje basado en el juego durante nuestra trayectoria formativa en la universidad, decidimos profundizar y reflexionar sobre estas metodologías.

Al pensar en la gamificación y el aprendizaje basado en el juego (ABJ), nos planteamos una serie de preguntas que están relacionadas entre sí: ¿Tiene el mismo significado el concepto “gamificación” y el concepto “aprendizaje basado en el juego”? ¿Qué similitudes y diferencias hay entre estos dos conceptos? ¿Qué papel juegan la gamificación y el aprendizaje basado en el juego en los entornos de enseñanza y aprendizaje?

¹ Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. sherranz94@gmail.com

² Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. andrearebullsamc@gmail.com

³ Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. laurarojasherreros@gmail.com

Como se puede observar, las tres preguntas que nos hacemos están orientadas a conocer los conceptos de gamificación y de aprendizaje basado en el juego en profundidad, a partir de comprender y saber en lo que se diferencian y coinciden y, sobre todo, el papel que tienen en los entornos de enseñanza y aprendizaje, como pueden ser las aulas escolares. Dichas preguntas serán la base de nuestro artículo, por lo tanto, a través de la búsqueda de diferentes fuentes de información, iremos dando respuesta a cada una de ellas. Por último, extraeremos unas conclusiones para sintetizar las respuestas que hemos obtenido a las diferentes preguntas planteadas.

2. LA GAMIFICACIÓN Y EL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

Cuando pensamos en los conceptos de gamificación y de aprendizaje basado en el juego (ABJ) sin tener ningún conocimiento sobre ellos, podemos llegar a pensar que ambos conceptos son sinónimos de la palabra “jugar”, pero son palabras que van más allá de esta acción y tienen un significado de mayor profundidad.

La gamificación, en inglés *gamification*, es una palabra compuesta, por una parte, de *game* -que significa “juego”-, y por otra, de la aceptación en español, que es ludificación, en latín *ludus*, *lucere*. Según Kapp (2012) la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p.9). Por otro lado, Cunningham y Zichermann (2011) definen la gamificación como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11).

Como hemos podido ver, estos tres autores defienden que la finalidad de la gamificación es que el juego influya en la conducta psicológica y social del jugador, ya que el propio juego, a través de puntos, niveles, habilidades o insignias, te predispone a seguir jugando por la motivación que te causa. Además, para comprender mejor la gamificación y su uso en el ámbito de la educación, es necesario que conozcamos los elementos que suelen estar presentes en la misma. Kapp (2012) comparte con Cunningham y Zichermann (2011) los elementos que encontramos en la gamificación:

- La base del juego: encontramos la posibilidad de jugar, de aprender, de consumir la información del producto y la existencia de un reto que motiva el juego. También se debe prestar atención a las normas de juego, la interactividad y el *feedback*.

- La mecánica: los niveles o las insignias son incorporadas al juego. Normalmente, son recompensas que gana la persona mientras juega y, de esta manera, se fomenta el deseo de superación.
- La estética: se utilizan imágenes gratificantes a la vista del jugador.
- La idea de juego: se basa en el objetivo que queremos conseguir. Según la mecánica del juego, el jugador va recibiendo información con el objetivo de lograr que simule ciertas actividades de la vida real en la vida virtual para conseguir que desarrolle habilidades que quizás antes no tenía.
- La conexión juego-jugador: se busca un compromiso entre el jugador y el juego. Para ello, hay que tener en cuenta el estado del usuario y, además, el jugador tiene que encontrar con relativa facilidad lo que está buscando, ya que si no lo hace puede acabar generando un estado de frustración hacia el juego y la relación juego-jugador puede ser negativa.
- Los jugadores: existen diferentes perfiles de jugadores, como pueden ser jóvenes, adultos, estudiantes, trabajadores, etc.
- La motivación: como hemos mencionado antes, la predisposición psicológica de la persona a participar en el juego es esencial si queremos que se mantenga motivada durante todo el proceso. En este caso, se deben ofrecer retos variados, ni muy aburridos ni muy estresantes, para que el jugador vaya mejorando a poco a poco sus habilidades.
- La promoción del aprendizaje: hay que tener en cuenta que la gamificación incorpora técnicas de la psicología para fomentar el aprendizaje a través del juego, por ejemplo, la asignación de puntos y el *feedback* correctivo.
- La resolución de problemas: este elemento debe entenderse como el objetivo final de cualquier jugador, ya que se llega a resolver el problema o superar el obstáculo que se ha planteado al principio.

Desde otra perspectiva, para Torres, Romero y Salgado (2019) la gamificación es aprovechar los sistemas de recompensa-castigo de los juegos para crear una experiencia motivadora en entornos tradicionalmente no-lúdicos. Conseguir los objetivos propuestos en el juego es lo que motiva al jugador a ganar. Además, Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke (2011) nos hablan del uso de tres elementos del juego en contextos no lúdicos para entender la gamificación:

- La mecánica, es decir, lo que motiva al jugador a ganar. Esto pueden ser puntos, retos, bienes, tablas, posiciones, insignias, etc. Esta manera de cuantificar es lo que sirve para mirar así el aprendizaje adquirido.

- Las dinámicas, las cuales son las razones por las cuales el jugador asume la mecánica como motivación personal. Estas razones pueden ser premios, estatus, logros, competencia, etc.
- Las estéticas, lo que hace referencia a la plataforma que se utiliza para llevar a cabo la gamificación.

Con la gamificación no se pierde, ya que el objetivo principal es motivar a los usuarios para que realicen una acción y, actualmente, la mayor parte de la gamificación está pensada para llevarla a cabo en el ambiente del *e-learning* (Torres et al., 2019).

Además, en el contexto educativo, la gamificación está siendo utilizada como una herramienta de aprendizaje en distintas asignaturas y áreas para el desarrollo de actitudes, comportamientos colaborativos y estudio autónomo, ayudando a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y llegando a plantear las actividades gamificadas como estrategias didácticas (Area y González, 2015).

Por otro lado, en cuanto el aprendizaje basado en el juego (ABJ), las autoras Danniels y Pyle (2018) lo definen como aprender jugando. Según ellas, la definición exacta sigue siendo una de las áreas de debate entre los investigadores, pero el aprendizaje basado en el juego se diferencia del concepto amplio del juego. Para que una actividad se considere juego no es necesario aprender y, en cambio, el ABJ se centra en dos categorías particulares: el juego libre, el cual está dirigido por los propios niños y es voluntario, internamente motivado y agradable, y el juego guiado, en el que el docente proporciona una orientación y relación respecto al juego. Asimismo, Danniels y Pyle (2018) enfatizan que el juego libre por sí solo no es suficiente para que el aprendizaje académico sea adecuado y efectivo. Por lo tanto, “el juego guiado parece, sin duda, el aspecto del aprendizaje lúdico esencial para el aprendizaje académico” (p.8). Los niños siguen siendo los protagonistas del aprendizaje porque controlan sus acciones durante el juego, pero los pedagogos o docentes desempeñan un papel activo elaborando el entorno en el que se va a producir el aprendizaje a través del juego para que los alumnos alcancen los objetivos propuestos.

Combinar la independencia del niño y el apoyo de los profesionales educativos es, sin duda, totalmente efectivo a la hora de promover el aprendizaje basado en el juego, ya que los partidarios del aprendizaje basado en el juego para el crecimiento académico consideran que las estrategias que están basadas en el juego pueden ayudarnos a trabajar objetivos de aprendizaje de manera interesante para el desarrollo de los alumnos. Así que, desde este punto de vista

y según Danniels y Pyle (2018), podemos afirmar que el juego libre no es suficiente para el aprendizaje académico de los niños y, por ello, la intervención de los docentes es esencial a la hora de aplicar un modelo de aprendizaje basado en el juego para el desarrollo académico.

Desde otra perspectiva, UNICEF (2018) presenta el *continuum de aprendizaje lúdico*, representado en la Figura 1, en el cual podemos ver tres niveles de implicación de los alumnos y los adultos en las experiencias de juego. En el extremo izquierdo, el juego libre proporciona a los niños absoluta libertad para jugar, explorar y descubrir. A partir de ahí, el juego va progresando hacia un juego más guiado y estructurado con diferentes grados de participación de los adultos, los cuales deberán tener las competencias necesarias y adecuadas para favorecer el aprendizaje a través del juego. En el último nivel, los adultos son los que diseñan y controlan el juego, ya que deben potenciarlo proporcionando el tiempo y el entorno que mejor se adecua a cada juego.



Figura 1. El continuo del aprendizaje lúdico. (UNICEF, 2018, p.11)

Por último, en el aprendizaje basado en el juego se adaptan elementos del juego específicamente al tema de estudio. A diferencia de la gamificación, se crea un contenido instruccional que se utiliza como elemento transversal durante la implementación de la metodología (Campbell y Kuncel, 2002). Como bien explica Sánchez (2017), el diseño instruccional se basa en el proceso de creación de un buen ambiente de aprendizaje y la preparación de los materiales necesarios para que el alumno sea capaz de desarrollar más fácilmente sus capacidades entorno a las actividades propuestas. Principalmente, lo que busca

esta metodología es integrar el juego en el aprendizaje para conseguir los objetivos específicos de las asignaturas.

3. ¿QUÉ SIMILITUDES Y QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN ENTRE LA GAMIFICACIÓN Y EL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO?

Como se ha mencionado anteriormente, ni la gamificación ni el aprendizaje basado en el juego son sinónimos del verbo “jugar”, ya que, como bien indica Mosquera (2019), jugar no es una metodología y tanto la gamificación como el aprendizaje basado en el juego lo son.

La gamificación y el aprendizaje basado en el juego se asemejan en que son metodologías que se emplean en el ámbito educativo para fomentar el aprendizaje por parte del estudiante de manera activa, lúdica, dinámica y motivadora. De dicha forma, se puede captar con mayor facilidad el interés y la curiosidad de los alumnos. Ambas metodologías utilizan mecánicas de los juegos para incorporar un saber, trabajar actitudes o mejorar las conductas con todo el grupo-clase. Además, estas metodologías acostumbran a ser colectivas, pues se suelen trabajar en grupo, y en ambos casos se potencia el trabajo cooperativo y el compañerismo en las aulas.

Por lo tanto, a simple vista, estos dos conceptos se podrían llegar a considerar el mismo, pero cada uno de ellos tienen una serie de características por las cuales se diferencian. A continuación, veremos en forma de tabla las diferencias que existen entre los diferentes atributos de la gamificación y del aprendizaje basado en el juego (Torres et al., 2019):

Tabla 1: Diferencias entre Gamificación y aprendizaje basado en problemas

Atributos	Gamificación	Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)
Plataforma	No se usan plataformas lúdicas por su naturaleza	Adaptan contenidos de juegos (con o sin plataformas)
Objetivo	Motivar a los/as alumnos/as	Integrar el juego en el aprendizaje
Contenido instruccional	La gamificación se fundamenta en la aplicación del contenido instruccional	El contenido instruccional es externo al diseño del juego
Inmersión e intermediación	No necesariamente es inmersivo	El juego es intermediario del contenido de aprendizaje

Ámbito de aplicación	Múltiple (marketing, educación, salud, etc.)	Educativo
Recursos motivacionales	Insignias, trofeos, puntos de experiencia, niveles, etc.	Desarrolla objetivos de aprendizaje, interactividad, ambiente, recompensas inmediatas, competencias y colaboración
Elementos de juego	Dinámicas, mecánicas y estéticas (opcional)	Dinámicas, mecánicas y estéticas (opcional)
Finalidad	Múltiple	Aprendizaje

Fuente: Torres, Romero y Salgado, 2019, p.118.

4. ¿QUÉ PAPEL JUEGAN LA GAMIFICACIÓN Y EL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO EN LOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?

En este apartado pretendemos indagar en experiencias reales en las que se utilicen la gamificación o el aprendizaje basado en el juego en entornos de enseñanza y aprendizaje, como pueden ser las aulas de instituciones escolares, y constatar si el papel que desempeñan es positivo o negativo.

En relación con las experiencias reales en las que se ha utilizado la gamificación, podemos encontrar varias experiencias realizadas en diferentes centros españoles gracias a la revista *Educación 3.0* (2018), en las cuales podemos ver cómo se ha incrementado la motivación y el interés de los alumnos en relación a las diversas asignaturas que ofrece el currículum escolar y, por lo tanto, como la gamificación puede ser una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, mostramos algunas de las experiencias:

- Marisa Minaya es una profesora e ingeniera de caminos que decidió llevar al aula de 1º de ESO la gamificación a través del juego *Tarco*¹. El juego se puede utilizar en las asignaturas de biología, sociales y matemáticas y, en este, los alumnos serán los protagonistas de la historia y tendrán que ir superando diferentes misiones para detener a Tarco, el personaje maligno que quiere robar las gemas mágicas, las cuales son minerales. Además, también se fomenta el trabajo cooperativo porque se puede jugar por equipos.

¹ Información adicional sobre Tarco:

<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/gamificacion-tarco-ciencias-secundaria/73684.html>

- Miquel Flexas Sampedro y Juan Carlos Thomás Sedano son docentes del Col·legi El Temple en Palma de Mallorca. Ambos han querido introducir la gamificación en el centro a través del proyecto *Save The World*², que está dedicado a trabajar la Segunda Guerra Mundial y se puede implementar en las asignaturas de Sociales, Física y Química, Biología, Lengua Castellana e Inglés. A partir de este proyecto, los alumnos pueden aprender los sucesos de este conflicto bélico y los diferentes puntos de vista de los bandos de la guerra, profundizar en la evolución de las leyes físicas, descubrir cómo es posible que lleguen al poder algunos personajes o cómo es el funcionamiento y la construcción de una bomba atómica.
- Ismael Gómez Gutiérrez es un profesor de primaria del CEIP Ciudad de Badajoz que convirtió la obra de Roald Dahl *Charlie en la fábrica de chocolate*³ en el hilo conductor de una experiencia gamificada con el objetivo de mejorar la lectoescritura de los alumnos. En ella, los alumnos tenían que alcanzar las misiones y los retos, consiguiendo insignias y tarjetas recompensa, para obtener los *Golden Tickets* y, a través de cálculos matemáticos con una *Wonka Box*, creaban unas gafas 3D para ir en busca de *Golden Tickets* ocultos en el aula y en el colegio con ayuda de realidad aumentada. Además, desarrollaron un negocio de venta de chocolate, en el cual el dinero que recaudaron fue destinado al banco de alimentos y a una protectora de animales.

Por otro lado, Martínez (2016) nos presenta tres experiencias de gamificación que se han llevado a cabo en diferentes centros de España:

- *Zombiología*⁴: el responsable de la creación de este programa, por el cual obtuvo el galardón *Caso de Éxito de Gamificación Educativa* en el Gamification World Congress 2014, es Santiago Vallejo. En sí, el programa se utiliza para enseñar Biología y Geología de tercero de ESO. El objetivo de *Zombiología* es sobrevivir a una plaga zombie siendo expertos del Centro Nacional de Control de Enfermedades.

² Información adicional sobre *Save The World*:

<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/save-world-experiencia-gamificacion/72698.html>

³ Información adicional sobre *Charlie en la Fábrica de Chocolate*:

<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/gamificacion-aula-la-obra-charlie-la-fabrica-chocolate/46720.html>

⁴ Información adicional sobre *Zombiología*: <https://sites.google.com/site/zblzombiologia/que-es-zombiologia>

- *Earthxodus*⁵: este programa nos ambienta en una aventura apocalíptica espacial donde los alumnos deben recorrer el planeta mientras estudian la atmósfera, la hidrosfera y la geosfera para salvar a la humanidad. El responsable de la creación de este programa es Javier Espinosa.
- *The Hospital*⁶: este programa también es obra de Javier Espinosa. *The Hospital* es una gamificación de la asignatura de anatomía, donde los alumnos pueden curar a sus famosos preferidos.

Por otra parte, encontramos otras experiencias reales en las que se ha utilizado el aprendizaje basado en el juego de la mano de Nintendo (2018). En este caso, la Escuela Técnica de Ingeniería y Diseño Industrial (ETSIDI), situada en pleno centro de Madrid, proporcionó a varias familias, que se inscribieron en la web de *Nintendo Labo Workshop*, la oportunidad de probar en primicia la nueva forma de jugar y aprender que propone *Nintendo Labo*⁷, un juego que combina la construcción de objetos a partir de planchas de cartón con un software único de Nintendo Switch con el que podremos dar vida a dichos objetos. Nintendo Labo consiste en manipular unas planchas de cartón, siguiendo las instrucciones del software, hasta lograr una serie de creaciones llamadas *Toy-Con*. Entre estas creaciones podremos encontrar una caña de pescar, un piano, el manillar de una moto o un robot con el objetivo de darles vida después con la tecnología que proporciona la plataforma de juegos Nintendo Switch. El resultado se podrá ver a través de un juego de pesca, un juego de carreras o un recital de piano, dependiendo del *Toy-Con* que se llegue a crear. Todo esto es solo el principio, ya que también podremos dar rienda suelta a nuestra creatividad y descubrir nuevas formas de interaccionar con los nuevos *Toy-Con* inventados. Además, queremos mencionar que *Nintendo Labo* fusiona el juguete analógico con la tecnología avanzada y propone planteamientos funcionales muy sencillos. El resultado es que los usuarios tienen la sensación de controlar cómo está resuelto el juguete y cuentan con dos kits: el kit variado y el kit de robot, ambos incluyen todo lo necesario para poner a funcionar los *Toy-Con*.

Las últimas experiencias en cuanto el aprendizaje basado en el juego a mencionar son las recogidas por Carrasco, Jiménez, Moya, Ramón, Soler y Vaello (2016). Éstas son experiencias realizadas en asignaturas del Grado en Derecho y del Grado de Magisterio de Educación Primaria utilizando la herramienta *Kahoot*. Esta plataforma permite al docente realizar preguntas de respuesta múltiple o verdadero y falso que el alumnado debe responder en un

⁵ Información adicional sobre *Earthxodus*: <https://jespinosag.wixsite.com/1eso>

⁶ Información adicional sobre *The Hospital*: <https://jespinosag.wixsite.com/thehospital>

⁷ Trailer oficial de *Nintendo Labo*:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=82&v=mPuWuKoVtag&feature=emb_logo

margen de tiempo delimitado por la propia aplicación. Al final, el propio programa te dice qué respuesta es la correcta y cuáles son los rankings de puntuaciones valorando la respuesta dada y el tiempo empleado en contestar. Después de llevar a cabo el Kahoot en tres asignaturas diferentes, se pudieron observar que los resultados en todas ellas habían sido favorables. Además, los autores comentan que, a través de la actividad, además de afianzar conceptos, se pudo crear un canal de trabajo grupal supervisado por el docente donde se pudieron trabajar habilidades como el uso tecnológico, de la información y de la comunicación; la capacidad de análisis y crítica; y la capacidad de aprendizaje autónomo. También, esta aplicación permite al profesorado evaluar y valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos. En su mayoría, los alumnos coincidieron en que es un método que resulta atractivo por la facilidad con la que se aprenden conocimientos de manera divertida, además de mejorar su productividad individual, la comunicación, las relaciones entre miembros del grupo, la habilidad con las tecnologías de la información, entre otros. Desde el punto de vista del profesorado, se valora positivamente la posibilidad de elaborar actividades más atractivas de cara al alumno para incrementar su interés y participación y, además, posibilita constatar la evolución individual de cada uno de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Después de haber llevado a cabo este artículo sobre los conceptos de gamificación y de aprendizaje basado en el juego y de haber respondido a las preguntas que nos hemos planteado al inicio, hemos llegado a diferentes conclusiones en cada una de las cuestiones:

- *¿Tiene el mismo significado el concepto gamificación y el concepto aprendizaje basado en el juego?*

Como bien hemos comentado en los apartados anteriores, estos dos conceptos van más allá del verbo *jugar*, ya que son dos metodologías que tienen un trabajo en más profundidad que el juego en sí.

La gamificación requiere del uso de herramientas creativas y atractivas para que los usuarios puedan llegar a la resolución de un problema que se ha planteado al inicio en común con el grupo. Además, es necesario conocer toda la información y normas para poder llegar al punto final de la actividad. Esta metodología no puede llevarse a cabo si no existe una motivación y predisposición por parte del usuario, ya que lo que pretende la gamificación es producir un efecto en la parte psicológica del participante mediante insignias o niveles y que, además, aprenda hasta llegar al objetivo final.

El aprendizaje basado en el juego, por otra parte, es una metodología en la cual se aprende jugando y se puede llevar a cabo de manera libre, siendo los propios niños los dirigentes de este, o de forma guiada, siendo el docente el que orienta y guía a los alumnos en el juego a la vez que aprenden. Como bien hemos expuesto en apartados anteriores, Danniels y Pyle (2018) comentan que un aprendizaje basado en el juego es efectivo cuando el docente guía a los alumnos en el proceso de la actividad.

Es por estas razones, por las que los dos conceptos van más allá del verbo jugar, ya que ayudan en diferentes ámbitos de actuación a aprender, a obtener información o a resolver problemas de manera más práctica y, esto, puede producir en los usuarios una experiencia más rica y vivencial en su aprendizaje.

- *¿Qué similitudes y diferencias hay entre estos dos conceptos?*

A lo largo del artículo, hemos podido ver que entre la gamificación y el aprendizaje basado en el juego existen más similitudes que diferencias, como pueden ser llevar a cabo las metodologías de aprendizaje de manera creativa, experimental y lúdica intentando captar el interés de los participantes. En base a esto, podemos decir que estas dos metodologías pretenden que los usuarios lleguen al aprendizaje de una forma más práctica y vivencial, alejándose de la recepción de la información de una forma unidireccional y tradicional.

Las diferencias aparecen en la forma de motivar a los usuarios, en los ámbitos de actuación y en la finalidad. Como bien hemos comentado anteriormente, en la gamificación, la forma de motivar a los/as participantes se basa en insignias, trofeos, niveles, etc. En cambio, en el aprendizaje basado en el juego se desarrollan los objetivos de aprendizaje, competencias, etc. Por otro lado, la gamificación está presente en diferentes ámbitos de actuación, ya puede ser en educación o en espacios empresariales. En cambio, el aprendizaje basado en el juego se centra en la educación, ya que se fundamenta en enseñar en base al juego. En cuanto a la finalidad, la gamificación puede tener múltiples finalidades y, en cambio, la principal finalidad del aprendizaje basado en el juego es que se llegue al aprendizaje.

- *¿Qué papel juegan la gamificación y el aprendizaje basado en el juego en los entornos de enseñanza y aprendizaje?*

Después de habernos informado sobre las diferentes experiencias que aparecen en la revista *Educación 3.0* (2018), hemos podido llegar a la conclusión que tanto la gamificación como el aprendizaje basado en el juego son una forma de enseñanza-aprendizaje de diversas asignaturas diferente a la metodología tradicional, donde se mezclan las tecnologías digitales y, además, se fomentan otras habilidades como puede ser el trabajo en equipo. Además, estas dos

metodologías permiten que el docente pueda conocer de forma más profunda a los alumnos creando una relación más significativa entre docente-alumno.

Después de haber respondido las anteriores preguntas, llegamos a la conclusión de que la gamificación y el aprendizaje basado en el juego son dos metodologías necesarias para poder aprender de forma diferente y dinámica, en las que los alumnos pueden adquirir los aprendizajes de forma divertida y mediante el juego para que el aprendizaje sea significativo e integrado en cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. y González, C.S. (2015). De la enseñanza de libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
- Campbell, J.P. y Kuncel, N.R. (2002). Individual and Team Training. En N. Anderson y D. S. Ones (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (pp. 278-312). Thousand Oaks: SAGE.
- Carrasco, M.M., Jiménez, M.A., Moya, M.M., Ramón, A., Soler, C. y Vaello, M.T. (2016). El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot". En M. T. Tortosa, S. Grau y J. D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, España.
- Cunningham, C. y Zichermann, G. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.
- Danniels, E. y Pyle, A. (2018). Definir el aprendizaje basado en el juego. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/aprendizaje-basado-en-el-juego.pdf>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Mindtrek: entertainment and media in the Ubiquitous era*, Tampere, Finlandia.
- Educación 3.0. (2018). *Las mejores experiencias de gamificación en las que inspirarse*. Madrid: Edita Tecno Media Comunicación. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/experiencias-de-gamificacion/92311.html>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Martínez, C. (2016). *La senda del maestro: experiencias de gamificación en el aula universitaria*. *Federación española de sociología*. Recuperado de: <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/4288.pdf>
- Mosquera, I. (2019). ¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y Gamificación. *UNIR Revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/gamificas-o-juegas-diferencias-entre-abj-y-gamificacion/549203710886/>
- Nintendo. (2018). *Nintendo Labo Workshop - Un taller para pequeños inventores por primera vez en España* [en línea]. Recuperado de: <https://www.nintendo.es/Noticias/2018/marzo/Nintendo-Labo-Workshop-Un-taller-para-pequenos-inventores-por-primera-vez-en-Espania-1347502.html>
- Sánchez, D. (2017). *La importancia del diseño instruccional en e-Learning* [en línea]. Recuperado de: <https://www.vertice.org/blog/la-importancia-del-diseno-instruccional-e-learning/>
- Torres, A., Romero, L. M. y Salgado, J.P. (2019). *Juegos y sociedad: desde la interacción a la inmersión para el cambio social*. México: McGrawHill.
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia* [en línea]. Recuperado de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

LA LABOR DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

The work of digital technologies in the new educational paradigm

Marta Burgalés Martínez¹

Resumen: Con la aparición de las nuevas corrientes pedagógicas, a finales del siglo XIX y durante el XX, y con la llegada de las tecnologías digitales propias de la sociedad contemporánea, la concepción educativa se vio transformada. Es por ello que los avances sociales y las nuevas necesidades surgentes precisaron de una readaptación en la praxis educativa y, por ende, un reajuste de roles y funciones de los agentes educativos. Las tecnologías digitales han venido para quedarse y debemos saber gestionarlas en el ámbito educativo, ya que son herramientas poderosas para facilitar algunos procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando la base didáctica esté bien planteada.

Palabras clave: educación, rol docente, innovación educativa, procesos de enseñanza-aprendizaje.

Abstract: With the emergence of the new pedagogical currents, at the end of the nineteenth century and during the twentieth century, and with the arrival of digital technologies typical of contemporary society, the educational conception was transformed. That is why social advances and new urgent needs required a readaptation in educational practice and, therefore, a readjustment of the roles and functions of educational agents. Digital technologies are here to stay, and we must know how to manage them in the educational field, as they are powerful tools to facilitate some teaching-learning processes if the teaching base is well-thought out.

Keywords: education, teaching role, educational innovation, teaching-learning processes.

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento pedagógico contemporáneo nos dice que la educación se ha visto influenciada por los diversos cambios sociales y culturales que se han ido produciendo tras la Revolución Francesa, y que ésta se ha tenido que adaptar con el fin de solventar las nuevas necesidades surgentes. Por ese motivo, nacieron diferentes corrientes pedagógicas que, poco a poco, incidieron en el cambio de paradigma educativo y dejaron atrás las tendencias educativas más tradicionales. El cambio de la educación tradicional a la educación del siglo XXI no ha sido un proceso rápido, tampoco simple. Como todo cambio, éste ha generado consecuencias a las que se ha tenido que hacer frente para generar

¹ Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
martaburgalesmartinez@gmail.com

procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y que dieran respuesta a las necesidades del momento.

Las tendencias pedagógicas contemporáneas han resaltado la importancia que tiene la educación para la formación íntegra de las personas y su preparación para la vida. La visión pedagógica del siglo XXI concibe metodologías orientadas a la interacción y la colaboración del alumnado (Rodríguez, 2014), considera al alumno protagonista de su propio proceso de aprendizaje y otorga al docente la responsabilidad de acompañarlo en este proceso.

Este cambio de paradigma ha obligado a los docentes a aprender nuevas estrategias educativas, a apostar por diferentes metodologías y escoger y/o crear recursos educativos que fomenten el aprendizaje significativo del alumnado. Además, tal y como se ha venido observando, las tecnologías digitales han supuesto cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando otras formas de trabajar en las aulas. Por ello, la comunidad educativa, en general, y los docentes, en particular, han tenido que desarrollar competencias y habilidades necesarias en el contexto tecnológico-educativo actual (Molas y Roselló, 2010). Sin embargo, la presencia de las tecnologías digitales en las aulas no debe tergiversarse. Las tecnologías digitales deben ser utilizadas como medios para lograr aprendizajes significativos, y no como fines (García, 2013).

En este contexto, el presente artículo pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: en la educación del siglo XXI, ¿qué cambios se han dado en consecuencia al cambio de paradigma educativo? ¿Qué papel deben jugar las tecnologías digitales en las aulas? ¿Se deben incluir siempre en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

2. EL CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

Partimos de un contexto educativo tradicional caracterizado por “tendencias pedagógicas (...) propias del siglo XIX” (Ocaña, 2011, p. 5). El mismo autor expone que la pedagogía tradicional tenía como objetivo instruir a las personas intelectual y moralmente. Por tanto, los agentes involucrados en este proceso desempeñaban roles y funciones encaminadas a conseguir este propósito. El rol, por antonomasia, del docente era de transmisor de conocimientos y la figura que este asumía era de poder y autoridad. Por otro lado, el discente mantenía un rol pasivo y los aprendizajes que llevaba a cabo resultaban memorísticos.

En el salto del siglo XIX al XX, aparecieron nuevas corrientes ideológicas en contraposición a la educación tradicional. Varios autores fueron los propulsores de la llamada Escuela Nueva. Este movimiento educativo, y también social, dio

pie a un cambio de paradigma pedagógico. Esta nueva concepción se caracteriza por considerar la educación como “un proceso social” (Ocaña, 2011, p. 6), dirigido al desarrollo de las personas y su preparación a la vida social. Consecuentemente, las nuevas corrientes pedagógicas supusieron una transformación a nivel educativo y “tuvieron repercusiones durante todo el siglo” (Ocaña, 2011, p.7).

3. ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

3.1 Nuevas metodologías: activas y colaborativas

En el nuevo paradigma, han cambiado muchos elementos que conforman y participan en la educación. Ballesta, Izquierdo y Romero (2011) presentan la transformación de los diferentes elementos que conforman los procesos educativos, cuando se trabaja con metodologías más activas dentro de las aulas:

- La figura del docente: el profesor ha dejado de considerarse como centro del proceso formativo, el cual tenía la responsabilidad de transferir su conocimiento al alumnado para que estos aprendieran. Ahora el docente es considerado un profesional capaz de guiar a los alumnos a que vivan su proceso de aprendizaje de manera que este sea lo más significativo para ellos.
- La figura del alumno: si bien se consideraba al maestro el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el alumno tenía un rol pasivo ante estos procesos. La función del alumnado era memorizar las lecciones que, de manera expositiva, transmitía el profesor. Las nuevas corrientes pedagógicas postulan que el protagonista del proceso formativo debe ser el alumno y que, para ello, debe participar de manera activa en los diferentes escenarios formativos.
- La relación docente-alumno: en la escuela tradicional la relación entre docente y discente ha sido unidireccional, es decir, el profesor mantiene un rol de transmisor de información y conocimiento y no posibilita que el alumnado participe en la dinámica del aula (García, Rangel, Angulo y Ximhai, 2014).
- El objetivo de la educación: mientras que la educación tradicional tenía una finalidad instructiva basada en la memorización y la disciplina (Jiménez, 2009), las nuevas corrientes pedagógicas buscan “hacer del niño un ser humano feliz y capaz de interactuar en sociedad” (Avilés, 2009, p. 5).
- El método de enseñanza: según los objetivos que se han propuesto en materia educativa, a lo largo de la historia se han utilizado unos métodos de

enseñanza u otros con el fin de garantizar su cumplimiento. La educación tradicional utilizaba métodos meramente expositivos². En cambio, la escuela actual apuesta por métodos con los que el alumnado pueda experimentar, reflexionar, cuestionarse, construir y compartir conocimiento.

- Los recursos didácticos: los recursos utilizados para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje han cambiado según las exigencias y necesidades educativas en contextos determinados. De utilizar la pizarra y el libro de texto como único recurso didáctico, las tecnologías digitales han influido en la educación convirtiéndose “en un medio potencial que ofrece un sinnúmero de recursos digitalizados” (Quirós, 2009, p. 2).

Junto a estos cambios han nacido nuevas maneras de fomentar que los procesos de enseñanza-aprendizaje den verdadera respuesta a las necesidades educativas existentes. Dejando atrás las metodologías pasivas de la vieja escuela, las nuevas corrientes pedagógicas ofrecen un amplio abanico de “formas de enseñar” (Fortea, 2019, p. 9) que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes y, por ende, obliga a los centros educativos a plantearse una renovación pedagógica a diferentes niveles³. En este contexto, surgen metodologías que, como dicen Peñalva y Leiva (2019), “fomentan la participación del alumnado en su proceso educativo y favorecen el aprendizaje significativo” (p. 41), además de la colaboración entre ellos.

3.2 La presencia de las tecnologías digitales en el ámbito educativo

Como se ha explicado anteriormente, la educación ha sufrido considerables transformaciones durante la transición del cambio de paradigma educativo. Uno de los avances que ha influido en la transformación educativa ha sido el tecnológico. Tal y como expone Hernández (2017), “el impacto de las TIC, dentro de la sociedad del conocimiento ha traído grandes cambios, respecto a forma y contenido, el efecto ha sido masivo y multiplicador, de tal forma que el sentido del conocimiento ha calado en la sociedad en general, y una de las grandes implicancias y modificaciones, es la educación” (p. 5).

Las nuevas corrientes pedagógicas apuestan por una educación integral que acompañe al alumno durante su proceso formativo, brindándole oportunidades significativas en las que pueda experimentar y aprender por sí mismo. Este

² El docente transmite la información que el alumno debe aprender. En la vieja escuela, dicha información se encontraba en los libros de texto. Los alumnos no tenían la oportunidad de cuestionar ni contrastar esta información.

³ Cuando un centro educativo cambia su objetivo pedagógico debe atender y replantear los diferentes elementos que en él participan: organización y gestión escolar, tareas y funciones de los profesionales, recursos didácticos, espacios educativos, etc.

acompañamiento se adapta a las necesidades educativas del alumnado y para ello incorpora herramientas y medios innovadores, como son las tecnologías digitales. Estas “han dado un nuevo impulso a la pedagogía, estimulando al sistema escolar en la búsqueda de nuevos caminos para aprender” (Correa y Pablos, 2009, p.2).

No obstante, “la simple presencia de nuevas tecnologías en los centros educativos no garantiza la innovación educativa. La innovación solo se produce cuando va asociada a una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Trigueros, Sánchez y Vera, 2012, p.3). Por ello y, como siguen los mismos autores, las tecnologías digitales deben concebirse como medios educativos con funciones didácticas (Tabla 1):

Tabla 1. Funciones didácticas de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo

Función	Objetivo
Informativa	Ofrecer diversa información, sobre la realidad, de manera estructurada.
Instructiva	Facilitar el cumplimiento de los objetivos didácticos.
Motivadora	Promover la motivación en el alumnado, así como medios atractivos con los que aprender.
Investigadora	Ofrecer una gran diversidad de entornos en los que investigar, consultar y comparar información, crear y compartir conocimiento.
Expresiva creativa y	Fomentar la comunicación y la creación de los estudiantes, ofreciendo diferentes herramientas para ello.
Metalingüística	Fomentar el conocimiento del propio lenguaje tecnológico.
Lúdica	Proponer entornos, herramientas y actividades de juego y de gran componente formativo.
Innovadora	Introducir instrumentos novedosos para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que atienda a las necesidades educativas.

Fuente: Trigueros, Sánchez y Vera, 2012, pp. 103-104

Ahora bien, para que las tecnologías digitales puedan cumplir con su funcionalidad didáctica, la comunidad educativa, en general, y los docentes, en concreto, deben estar preparados para desarrollar su práctica en este nuevo contexto educativo.

3.3 Formación y rol docente ante las tecnologías digitales

En respuesta a la introducción de las tecnologías digitales en el entorno escolar y debido a las nuevas formas de trabajar en el aula, los docentes, como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han debido

actualizar sus conocimientos y desarrollar nuevas competencias para hacer frente a las exigencias educativas actuales. También, han tenido que aprender a gestionar el aula, concibiendo al alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, creando o guiando espacios formativos⁴ y seleccionando, de manera precisa, los recursos didácticos.

3.3.1 Formación docente

Como uno de los agentes principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente debe potenciar la innovación en su praxis⁵ profesional con tal de alcanzar las metas que la educación actual le exige.

La integración de las tecnologías digitales en las aulas supone para los docentes un reto y una nueva exigencia, ya que, como expone Henríquez (2002), para que una innovación en las aulas suponga un éxito tiene que ver con la práctica docente y, por ende, con su formación. Por tanto, el nuevo paradigma educativo y la influencia de las tecnologías digitales han provocado que la formación docente deba verse actualizada. En este contexto, esta formación debe ir encaminada a potenciar el desarrollo de las habilidades y competencias profesionales necesarias para hacer frente a los cambios y transformaciones educativas. Tal y como nos presenta Mirete (2010, p.5) “la integración de las TIC requiere de una formación que capacite⁶ técnicamente, pero también pedagógica y metodológicamente.”

Son varios los investigadores que comparten el pensamiento de Mirete. Henríquez (2002) nos ofrece un recogido de varios autores (Tabla 2), en el que destaca los contenidos que debe presentar una formación académica docente en torno a la informática y las tecnologías digitales. Según la misma autora, este resumen muestra la importancia de incidir, no únicamente en una formación docente dirigida al aprendizaje técnico de las tecnologías digitales, sino en la

⁴ Existe una diferencia entre crear y guiar. Cuando el docente crea un espacio formativo, lo hace de manera intencionada. En cambio, si guía espacios que surgen de manera espontánea puede sacar información relevante sobre las necesidades, dudas, motivaciones e intereses del alumnado.

⁵ Paulo Freire (1987), en *Pedagogía del oprimido* (p. 51), la define como la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.” En este caso, supondría la manera en cómo actúa el docente, en los procesos educativos, con tal de incidir en la transformación educativa y, por ende, social.

⁶ Se refiere a la capacitación docente.

capacitación pedagógica del profesorado con el fin de integrarlas⁷ en su práctica profesional.

Tabla 2. Contenidos relevantes en la formación docente en tecnologías digitales.

Destreza	Finalidad
Competencia en el manejo técnico de las tecnologías digitales	Saber utilizar y desenvolverse con las herramientas tecnológicas, en un contexto educativo.
Evaluación de software y del aprendizaje del estudiante.	Conocer la compatibilidad entre las herramientas/mecanismos tecnológicos y los estilos de aprendizaje del alumnado.
Métodos de enseñanza con tecnologías digitales	Ser capaces de innovar y utilizar nuevos métodos de enseñanza adaptados a la transformación digital.
Desarrollo de competencias pedagógicas	Desarrollar habilidades y competencias del rol docente actual.

Fuente: Henríquez, 2002, p. 64

3.3.2 Rol docente

Tal y como se expone en la (Tabla 2), uno de los contenidos determinantes que la formación docente en tecnologías digitales no debe ignorar es el desarrollo de las habilidades y competencias que exige la nueva figura del docente. Según Cuenca y Viñals (2016) “los denominadores más comunes que se atribuyen al nuevo rol del docente de la era 2.0 son: organizador, guía, generador, acompañante, coach, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor” (p.9) (Figura 1). Para ello, los docentes deben cumplir funciones como las que propone Jiménez (2008):

- Organizar y gestionar situaciones medidas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje [...] de gran potencial didáctico y que consideren las características y necesidades de los estudiantes.
- Conocer las características individuales [...] y grupales [...] de los estudiantes en los que se desarrolla la docencia.
- Diseñar los objetivos, contenidos, actividades, evaluación y utilizar los recursos disponibles teniendo en cuenta distintos niveles en el logro de los objetivos.

⁷ Utilizar las tecnologías digitales como herramientas facilitadoras e innovadoras para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Preparar estrategias didácticas [...] que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas.
- Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentara su motivación al descubrir su aplicabilidad.
- Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización de medios de comunicación y los instrumentos informativos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador. [...].
- Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos [...].



Figura 1. Rol del docente de la era 2.0. (Cuenca y Viñals, 2016, p. 110)

4. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo, se ha pretendido plasmar la necesidad de tomar conciencia sobre la transformación en la que se ha visto sumergida la educación. Transformación que, sin duda alguna, ha sido provocada por el cambio de concepción que se tiene de la misma y por los diferentes avances técnicos que trajo consigo la Revolución Industrial. En este contexto de cambio, debemos tener en cuenta varios factores que han influido en la transformación y las consecuencias que esta ha acarreado.

Con la llegada de los avances tecnológicos, empezaron a surgir nuevas necesidades que la sociedad debía cubrir. La educación fue la vía para conseguir una readaptación social. El concepto que se tenía por educación cambió, gracias a la aparición de nuevas corrientes pedagógicas. Ahora, en el nuevo paradigma educativo, se entiende la educación como el camino que facilita el desarrollo

íntegro de las personas y su capacitación para la vida adulta. Por tanto, la educación debe ofrecerles todas las herramientas necesarias para conseguir su propósito.

Al cambiar la percepción educativa, cambiaron también los métodos de enseñanza. Los nuevos métodos, alejados de lo puramente tradicional, se pusieron en práctica con el fin de que el alumnado pudiera ser protagonista activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los nuevos métodos llevaron a metodologías y estrategias didácticas que han venido fomentando la experiencia, la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.

Al cambio de percepción educativa, se le añade la irrupción de las tecnologías digitales en la sociedad, las cuales han influido considerablemente en la educación, teniendo, esta última, que aprender a gestionar este cambio. Las comunidades educativas se han adaptado a las nuevas exigencias sociales, integrando las tecnologías digitales en los procesos educativos. El proceso de integración no ha sido fácil, ya que los principales agentes educativos han tenido que modificar su praxis. La figura del docente ha cambiado, lo que ha significado al mismo tiempo, una adaptación de su formación al nuevo contexto tecnológico, y una capacitación no sólo en el manejo técnico de las tecnologías digitales, sino también en su aplicación pedagógica en las aulas.

Respecto al papel que deben jugar las tecnologías digitales dentro del aula, debemos plantearnos que, si la educación pretende favorecer el desarrollo integral de las personas ofreciéndoles los medios para conseguirlo, es lógico pensar que las tecnologías digitales deban actuar como tal, como medios y no como fines. La educación no radica únicamente en el aprendizaje del uso de las tecnologías digitales, sino que a través de ellas la persona sea capaz de conocer, reflexionar, compartir, crecer y transformar el mundo. Esto resulta una analogía, ya que la educación actual prioriza el proceso de aprendizaje antes que el fin académico.

La educación debe adaptarse a los diferentes cambios sociales para poder solventar las necesidades surgentes. Las tecnologías digitales han venido para quedarse y debemos actuar con cautela, ya que la educación no será de más calidad por usar tecnologías digitales si la base didáctica no está bien planteada. Es decir, la presencia de las tecnologías digitales en las aulas no significa que la educación deba girar en torno a ellas ni que se deban incluir en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. No debemos hacer un mal uso educativo de los innovadores medios que se nos brindan, ya que resultan una vía muy útil para lograr los objetivos propuestos, siempre y cuando se escojan los recursos adecuados.

BIBLIOGRAFÍA

- Avilés, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 103-125. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291474>.
- Ballesta, J., Izquierdo, T. y Romero, B. E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educativo Siglo XXI*, 29(2), 353-368. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133101>.
- Correa, J. M. y De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 133-145. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/6521>.
- Forteza, M.A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Barrera, A (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (19). DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>
- García, E. G., Rangel, A. K. G. y Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279-290. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>.
- Henríquez, M. A. (2002). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación inicial docente: caso Universidad de Los Andes-Táchira. *Acción pedagógica*, 11 (1), 60-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973107>.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 325-347. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>.
- Jiménez, J. (2008). Las TICS: Un nuevo recurso para el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (13). Recuperado de: <https://bit.ly/3aBdufl>
- Jiménez, M. C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9. Recuperado de: <https://bit.ly/3g5F9WU>
- Mirete, A. B. (2010). Formación docente en TICS: ¿están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 35-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf>.
- Molas, N. y Rosselló, M. (2010). Revolución en las aulas llegan los profesores del siglo XXII: la introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671570>.
- Ocaña, A. O. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, 7(1), 121-137.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.003/10646>.
- Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1491/15836>.
- Rodríguez, L. (2014). Cambio de paradigma educativo del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social*, 2 (2), 152-162.
- Trigueros, J., Sánchez, R. y Vera, I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *REIFOP*, 15 (1), 101-112.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2), 103-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL FRENTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Challenges of the Spanish education system facing intercultural education

Judith Fernández Heredia¹ e Isabel Rodríguez Bodelón²

Resumen: El presente capítulo presenta distintas reflexiones sobre cómo el sistema educativo español se enfrenta a los desafíos de la educación intercultural para garantizar que todos los ciudadanos convivan y se relacionen con personas de diferentes culturas. Para ello, dicho capítulo se organiza alrededor de cuatro preguntas que por un lado plantean interrogantes sobre las competencias que tiene el sistema educativo actual para abordar creencias sociales y culturales estereotipadas. Seguidamente, plantea dos cuestiones, una relacionada con la formación que tienen los profesionales de la educación para trabajar con la interculturalidad y, la otra, con la influencia de las expectativas de dichos profesionales en el rendimiento académico de sus estudiantes. Finalmente, se plantea un interrogante que gira en torno a si las tecnologías digitales pueden ser utilizadas como una herramienta para favorecer la interculturalidad en el aula. Las respuestas a estas interrogantes se dividen en los siguientes apartados: el funcionamiento del sistema educativo español frente a la interculturalidad, la formación que tiene el profesorado sobre ésta, la utilización de las tecnologías digitales para favorecer la interculturalidad y el impacto de las expectativas del profesorado en el rendimiento académico del alumnado inmigrante.

Palabras clave: Cultura, inclusión, alumnado inmigrante, tecnologías digitales, sociedad.

Abstract: This chapter presents different reflections about how the Spanish education system faces the challenges of intercultural education in order to ensure that all citizens live together and interact with people of different cultural backgrounds. For this purpose, this chapter is organized around four questions, initially it raises questions about the competences that the current educational system has to tackle stereotypical social and cultural beliefs. Next, it raises two questions, one related to teaching staff training to work with interculturality and, the other, about the influence of the expectations of these professionals on the academic performance of their students. Finally, an issue arises around whether digital technologies can be used as a key tool to promote interculturality in the classroom. The answers to these questions is divided in the following sections: the functioning of the Spanish education system facing interculturality, the teaching staff's knowledge regarding this issue, the use of digital technologies to promote interculturality and the impact of the teachers' expectations in the academic performance of immigrant students.

Keywords: Culture, inclusion, immigrant students, digital technologies, society.

¹ Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. fernandezherediajudith@gmail.com.

² Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. isabelbodelon@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Desde principios de la década de los años noventa, España se ha convertido en uno de los países de Europa que recibe más flujos migratorios. González y Zamora (2019) exponen que desde el año 2007 hasta el año 2012 en todas las regiones del estado español se ha producido un incremento de la población extranjera, especialmente en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía donde, según datos del año 2014, se concentra casi el 70% de personas inmigrantes. Estos autores afirman que, en un principio, la población española consideraba la llegada de inmigrantes y la diversidad cultural como algo favorable y enriquecedor, pero es a partir de la crisis económica, iniciada en el año 2008, cuando la población ha ido cambiando el enfoque hasta considerar a la población inmigrante como competencia en el mercado laboral (González y Zamora, 2019).

Según Gómez, Chicón, y Alcaraz (2019), desde el presente milenio, las distintas administraciones públicas del estado han ejecutado políticas de gestión de la diversidad enfocadas en la intervención en los distintos ámbitos de la sociedad. El sistema educativo es un claro ejemplo de uno de los distintos ámbitos de intervención, en el que se puede observar cómo, poco a poco, se van introduciendo enfoques de carácter multicultural e intercultural. Según Durán 2011 (citado en González y Zamora, 2019), el *multiculturalismo* hace referencia a la convivencia de diferentes culturas dando siempre prioridad al grupo de pertenencia, el cual es considerado superior; mientras que el *interculturalismo* se centra en el respeto y la tolerancia a cada cultura para conseguir la construcción de una sociedad diversa, democrática y cohesionada.

En el ámbito educativo es donde surge y se analiza todo un debate académico sobre el uso de términos como interculturalismo y multiculturalismo, el uso abusivo del concepto "cultura", y la repercusión de éstos en la gestión de la diversidad y la desigualdad cultural (Gómez et al., 2019). Sin embargo, es dentro del espacio educativo donde a menudo el equipo docente percibe al alumnado extranjero como un problema que altera el clima del aula, dificulta el trabajo y deteriora la calidad de la enseñanza. De esta manera, el profesorado tiende a etiquetar al alumnado inmigrante de acuerdo con creencias sociales y culturales estereotipadas (González y Zamora, 2019). Del Pino, Fernández y Gómez (2017) exponen que las expectativas, opiniones y valoraciones de los docentes sobre sus estudiantes influyen directamente en las acciones de estos últimos, dado que los alumnos ajustan sus respuestas y comportamientos a las expectativas que sus profesores proyectan sobre ellos. Por ello, se puede concretar que las creencias de los docentes se traducen en realidades concretas plasmadas en los alumnos.

Una de las grandes obligaciones y fines del sistema educativo es el fomento del desarrollo integral de los estudiantes. Dicho desarrollo es un reto que proviene de los grandes cambios en los que la sociedad actual se ha visto envuelta a causa de los avances tanto científicos y tecnológicos como sociales. La diversidad cultural es uno de los factores que más ha influido en los últimos cambios sociales y, por ello, un sistema educativo donde se fomenta y se trabaja la educación intercultural podrá llegar a ser la solución a los prejuicios existentes para conseguir una interacción cultural positiva basada en el aprendizaje mutuo (Rojas, Castillejo, y Jiménez, 2018). En este sentido, el presente capítulo plantea las siguientes preguntas: ¿El sistema educativo actual está preparado para abordar las creencias sociales y culturales estereotipadas? ¿Tiene el equipo profesional de la educación la formación necesaria para trabajar la educación intercultural? ¿Cómo puede influir sus expectativas en el éxito académico del alumnado inmigrante? ¿Son las tecnologías digitales una herramienta de soporte para favorecer la interculturalidad en el aula?

Con el fin de poder dar respuesta a las distintas preguntas, el artículo se divide en cuatro apartados. En primer lugar, se pretende exponer algunas consideraciones que giran en torno al funcionamiento del sistema educativo español frente a la diversidad cultural. A continuación, se presenta el lugar que ocupa la interculturalidad en la formación de los profesionales de la educación. En tercer lugar, se muestra la relevancia que tienen las tecnologías digitales en el contexto educativo actual y cómo éstas pueden ser empleadas para fomentar una educación intercultural. Por último, se exhiben distintas consideraciones sobre la importancia de las expectativas del profesorado en el logro o fracaso académico del alumnado inmigrante.

2. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL FRENTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Essomba 2007 (citado en Domínguez, 2011) defiende que la educación intercultural en España se vuelve relevante, especialmente, a partir de la presencia del alumnado extranjero en las aulas del contexto educativo español. A partir de este factor, se ha generado toda una serie de reflexiones por parte del profesorado sobre cómo afrontar e impartir la llamada *educación intercultural*.

Domínguez (2011) expone que otro gran factor que hace evidente la relevancia de la educación intercultural en el estado español es la consolidación del sistema democrático, el cual comportó el reconocimiento de la diversidad cultural acallada durante el período de la dictadura franquista, siendo la Constitución

Española la máxima declaración de dicho reconocimiento. Según dicho autor, a través de la Constitución Española se han ido creando cada una de las leyes educativas del Estado. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) de 1985 se funda en tiempos de democracia y lleva a cabo por primera vez medidas de atención al alumnado gitano, las cuales garantizan el derecho a la educación de los menores extranjeros.

En la década de los noventa, teniendo en cuenta que España es ya considerada un país receptor de inmigrantes, es cuando la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. de 1990, plantea por primera vez la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela y la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razones de nacimiento, religión, raza u opinión (Domínguez, 2011). En el 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación, L.O.E, la cual establece como principio básico la atención a la diversidad del alumnado y responde, sin discriminaciones, a las demandas educativas. Por último, a través del Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, se establecen en el currículo de la educación secundaria obligatoria, objetivos referentes al rechazo hacia la violencia y los prejuicios y a la resolución pacífica de los conflictos. De la misma manera, contempla e introduce el conocimiento, la valoración y respeto de las diversas culturas (González y Zamora, 2019). Respecto a la normativa nacional, cabe destacar que cada región organiza el sistema educativo de su ámbito geográfico y, por lo tanto, cada región elabora sus políticas educativas. Algunas de ellas se centran de manera específica en planes de atención a la diversidad y en medidas organizativas y curriculares; sin embargo, otras regiones aprueban normas más generales (Arroyo, 2013 citado en González y Zamora, 2019).

Finalmente, es interesante destacar que el concepto de interculturalidad como tal no aparece explícito en ninguna de las legislaciones educativas españolas. Respecto a la atención al alumnado extranjero, ésta se da desde la óptica de la compensación educativa. En cuanto a los mecanismos que emplean las distintas escuelas para conseguir la integración del alumnado inmigrante, uno de los más empleados es la enseñanza de la lengua y la cultura española en aulas temporales, las cuales separan al alumnado extranjero de sus compañeros, provocándose así una cierta exclusión de éste de su grupo-clase. En algunas comunidades, como es el caso de Andalucía, el mantenimiento de la lengua y la cultura del alumnado extranjero se lleva a cabo a través de distintos talleres, en horario extraescolar, impartidos por monitores sin cualificaciones específicas y sin un programa de estudios ni un plan de seguimiento (Domínguez, 2011).

3. FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN INTERCULTURALIDAD

La diversidad forma parte de la humanidad y, por lo tanto, de nuestra sociedad. De esta manera, teniendo en cuenta que la escuela es un reflejo de la sociedad, no ha de ser indiferente a ella, sino que ha de encargarse de la diversidad que la configura. La forma de entender la diversidad y la gestión que se hace de ella supone el punto del que parte la educación inclusiva (González, 2017).

Respecto al término *inclusión*, es importante precisar que inicialmente éste ha estado muy relacionado con las necesidades educativas especiales del alumnado y ha sido posteriormente cuando ha abarcado la educación en general, impulsando la idea de que la escuela ha de ser para todos y todas, independientemente de sus particularidades. El sistema escolar es el encargado de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes en edades de escolarización obligatoria. No obstante, hay un problema que radica en que no se garantiza de igual manera que todos los alumnos puedan disfrutar de la misma experiencia de aprendizaje. Los educadores han de tener en cuenta los obstáculos que pueden encontrar los distintos alumnos para acceder a ella, como bien puede ser pertenecer a un grupo sociocultural determinado o desconocer la lengua que se utiliza. Es por ello por lo que se hace necesario el desarrollo de políticas educativas que, además de asegurar la escolarización de los niños extranjeros, les garanticen una educación de calidad equitativa (González, 2017). Sobre el concepto de interculturalidad, González (2017) explica:

La interculturalidad no puede ser solamente una forma retórica o políticamente correcta de hablar. Existe ya, una trayectoria recorrida por la educación intercultural. Casi nadie pone en duda que es una educación para todos y no sólo para las minorías o los inmigrantes. La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación (Aguado Odina, 2004). Su objetivo es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (p.152).

Por lo tanto, la educación intercultural nos ayuda a construir el camino hacia la inclusión. Garantiza que todo individuo disfrute de la experiencia educativa y que, además, aprendan desde el respeto de sus propias diferencias y de las de los demás (González, 2017).

Las sociedades actuales cada vez son más interculturales, por lo que todas las personas necesitan formarse para poder desenvolverse y relacionarse de manera satisfactoria en dicha sociedad (Martínez, 2018). Dicha formación no es una tarea fácil y tampoco es fácil evaluarla, ya que ésta es compleja y la investigación en este ámbito es escasa. En general, el profesorado tiene poca formación para poder introducir el componente cultural en las aulas y transmitir

las competencias interculturales necesarias que hacen posible la educación intercultural (Priegue y Leiva, citado en Martínez, 2018).

Hoy en día, en lo que respecta a los profesionales de la educación que trabajan en el ámbito de la docencia en la etapa de secundaria, éstos necesitan para formar parte del cuerpo de profesorado en España un título universitario y, posteriormente, cursar un máster homologado y obligatorio de formación al profesorado. Dicho máster se realiza a lo largo de un curso académico con el fin de capacitar a los futuros profesionales de la educación para que puedan actuar como miembros de un equipo docente, llegando a ser competentes en las funciones tutoriales y de orientación personal, académica y profesional. González y Zamora (2019) exponen que, no obstante, una vez incorporados en el sistema educativo formal, la formación permanente que reciben de los Centros de Formación del Profesorado (CEP) deja a un lado la diversidad cultural, las migraciones y los procesos de adaptación e integración del alumnado extranjero, dando especial importancia a las tecnologías digitales y a la innovación educativa, entre otras. Por ello, según ambos autores, se puede determinar que la formación del profesorado en educación intercultural es escasa, tanto en la formación inicial, que se detallará a continuación, como en la permanente y, como consecuencia de ello, en muchas ocasiones el profesorado no está capacitado para intervenir en un aula diversa, en la que los alumnos tienen diferentes características y necesidades.

Respecto a la formación inicial, a través de un análisis comparativo (Gómez et al., 2019) sobre los diferentes grados de educación que se imparten en todas las universidades de España, se puede determinar que el Grado de Educación Social ofrece un total de 30 asignaturas que abarcan el tema de la interculturalidad. No obstante, sólo 12 de ellas son obligatorias, las cuales corresponden a un 4,9 del total de créditos ofertados en este grado. Seguidamente, se encuentra el Grado de Educación Primaria con un total de 35 asignaturas, de las cuales 5 son obligatorias y entre todas representan tan solo un 3.7% del total de créditos. En tercer lugar, se encuentra el Grado de Educación Infantil con un total de 28 asignaturas, 6 de estas son de carácter obligatorio y suponen un 3,4% del total de créditos. Por último, referente al Grado de Pedagogía, éste únicamente engloba 15 asignaturas y, tan solo 4 son obligatorias, lo que supone un 2,8% de los créditos totales del grado. Con todo ello, se puede determinar que el grado que otorga mayor importancia a la formación intercultural es el Grado de Educación Social; en cambio, aquel grado que oferta un número de materias más reducida sobre la temática es el Grado de Pedagogía y esta cuestión hace que los estudiantes de dicho grado reciban una formación en desacorde con la realidad multicultural que existe hoy en día en las escuelas del Estado y en la sociedad actual (Gómez et al. 2019).

4. RELEVANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EDUCACIÓN Y SU USO PARA FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD

Rojas et al. (2018) afirman que hoy en día, la administración, la cual tiene un papel protagonista para dar respuesta a la sociedad, considera la inclusión y el uso de las tecnologías digitales como un elemento clave para minimizar las diferencias entre el centro educativo y la realidad social y cultural que los rodea. A partir de este hecho, según estos autores, se generan toda una serie de opiniones y posicionamientos acerca del papel que las tecnologías digitales desempeñan y deberían desempeñar en la educación de los estudiantes. Tal como éstos defienden, a causa de estos posicionamientos, que se encuentran en una misma institución educativa, se ha llegado a concluir que las tecnologías digitales hoy en día tienen una gran relevancia en nuestras vidas y, es por ello, que se ha de reflexionar sobre el impacto de éstas para plantear nuevos retos educativos que giren en torno a su adecuada incorporación.

Llegado a este punto, es importante rescatar ideas como las que expuso Selwyn (2017) en una conferencia³ donde manifestaba que era muy necesario ser críticos y analíticos con las tecnologías digitales a la hora de enseñar para poder determinar cuándo son necesarias y cuando no. Según afirma, no hay soluciones técnicas para los problemas educativos, ya que éstos son problemas sociales que presentan una gran complejidad. Por ello, hay que ser capaz de determinar qué pueden y qué no pueden lograr las tecnologías digitales. Es importante, según Selwyn, empezar con los problemas educativos y no con la solución tecnológica, para determinar qué es lo que se debe solucionar y entonces pensar en cómo las tecnologías digitales pueden ser un recurso para ayudarte en la solución de dicho problema.

En lo que respecta a la interculturalidad, cabe destacar que en la actualidad los centros educativos españoles están llevando a cabo distintas modificaciones para poder dar respuesta a la interculturalidad y conseguir que se conviertan en un lugar de encuentro y negociación intercultural. De esta manera, pretenden vencer las barreras personales y contextuales, logrando una comunicación efectiva entre todos los miembros que componen la comunidad educativa. Este nuevo replanteamiento educativo requiere de toda una serie de nuevas estrategias y de formación intercultural para que el alumnado, además de ser hábil en leer y decodificar información, sea capaz de interaccionar de manera positiva en un entorno intercultural (Rojas et al., 2018).

³ *Digital Inclusion: Transforming Education Through Technology*, realizada el 27 de octubre de 2016 en la Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Wpd-m1kvuQE>

A partir de distintas investigaciones realizadas por Furstenberg, Sabine y Katherine en el año 2001 (citado en Rojas et al., 2018) se ha podido determinar que las tecnologías digitales son un gran soporte para incrementar la competencia intercultural. Gracias a Internet, los distintos centros educativos tienen a su alcance todo aquello esencial y fundamental para que se puedan crear y realizar comunidades virtuales de aprendizaje intercultural, haciendo de esta manera que se desarrolle una postura en el alumnado en la que se ven dentro de otra cultura. Dicha comunidad se crea mediante una serie de metodologías online que consiguen optimizar e incrementar la comunicación, la elaboración conjunta de conocimiento y el intercambio de información sobre experiencias basadas en educación intercultural entre todos los participantes del sistema educativo del Estado (McCloshey, citado en Rojas et al., 2018).

Actualmente, se está llevando a cabo un proceso de revolución y cambio, lo cual hace que no se pueda dejar pasar la importancia de la educación, y sobre todo de la pedagogía de la interculturalidad, para alcanzar la incorporación de procesos de aprendizaje online que respondan a la diversidad cultural como un elemento educativo muy importante y necesario (Rojas et al., 2018). Según De Haro 2010 (citado en Rojas et al., 2018), las tecnologías digitales proporcionan toda una serie de posibilidades de trabajo a los contextos educativos que les permiten crear escuelas inclusivas e interculturales, ya que aportan una serie de elementos, como por ejemplo las metodologías online, para crear comunidades de aprendizaje basadas en la interculturalidad. Todo ello, según este autor, se puede lograr gracias a los avances y nuevos modos de trabajar que se han creado para aumentar la comunicación, el aprendizaje cooperativo y el intercambio de experiencias y aprendizajes sobre la educación intercultural entre los estudiantes. Prendes, Castañeda y Gutiérrez 2010 (citado en Rojas et al., 2018) afirman que, dentro de dicho avance, las tecnologías digitales se convierten en un instrumento necesario e imprescindible para unificar culturas distintas, reflexionar sobre las diferencias existentes a través de relaciones fluidas basadas en una buena comunicación entre todos los individuos que forman parte de aquellas comunidades de aprendizaje online basadas en la interculturalidad.

En definitiva, según Mira 2017 (citado en Rojas et al., 2018), las tecnologías digitales motivan al alumnado a formar parte de comunidades virtuales a su vez que promocionan el entendimiento de diferentes culturas y el respeto y la tolerancia a las diferentes culturas, consiguiendo así una visión positiva de éstas. También favorecen la comunicación, el diálogo y la comprensión de las personas de culturas diferentes. Por lo tanto, la creación de espacios virtuales de intercambio y aprendizaje intercultural facilita la participación y la transmisión de la competencia intercultural.

5. IMPORTANCIA DE LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO EN EL LOGRO O FRACASO ACADÉMICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Mediante las relaciones sociales que se establecen en el aula, se inculcan en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los modelos sociales y económicos del sistema capitalista. Esto se consigue a través del llamado currículo oculto, el cual, a través de dichas relaciones sociales en el aula, reproduce mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores dominantes en la sociedad (Giroux, 1986). En este contexto, la cultura se convierte en un elemento intermediario entre los intereses de la clase dominante y la vida cotidiana y, por lo tanto, funciona para mostrar los intereses económicos y políticos de las clases dominantes como factores necesarios y naturales del orden social. En este sentido, Giroux (1986) afirma:

La educación se considera como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser "transmisores" de los beneficios de una cultura valiosa, las escuelas pueden promover la desigualdad en nombre de la imparcialidad y de la objetividad (p.16).

Justo y Tarabini (citado en Del Pino et al., 2017) exponen que dentro de las relaciones sociales que se establecen en el aula, las expectativas del profesorado hacia el alumnado son un factor clave para dichas relaciones y para el rendimiento académico de éste, dado que los alumnos ajustan sus respuestas y comportamientos a las expectativas que el profesorado proyecta sobre ellos. Por lo tanto, según Rovira; Silva, García y Contreras; y Van den Bergh et al. (citados en Del Pino et al., 2017) la figura del profesorado se convierte en un elemento clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje y también en un factor clave dentro del plano emocional y social del estudiante.

En lo que respecta a las expectativas del profesorado hacia el alumnado inmigrante, cabe destacar que hay una clara tendencia a relacionar el deterioro de la calidad educativa con la presencia del alumnado inmigrante en el contexto educativo. En este sentido, las expectativas que se tienen sobre ellos determinan su motivación y su conducta, provocando así que se acaben haciendo realidad (Del Pino et al., 2017). Sobre los docentes, Del Pino et al. (2017) explican:

Los docentes actúan en la escuela como sujetos posicionados, es decir, como miembros de la cultura hegemónica con una potencial carga etnocentrista. Estos han ido formando, inducidos por el contexto social y a través de intercambios espontáneos, conjuntos de creencias organizadas, cosmovisiones relativamente estables. Son las teorías implícitas, intuitivas o prácticas, teorías que se componen de un conocimiento conservador, inconsciente, simplista y falseado (p.103).

En este sentido, los docentes que quieran promover la interculturalidad deben tener entre sus actitudes habituales un compromiso con las causas del pueblo y

los grupos culturales minoritarios, tolerancia activa y estimación de lo diferente y una visión más abierta al mundo y a las innovaciones (González y Zamora, 2019).

Finalmente, mediante una investigación cualitativa realizada por Del Pino et al. (2017) con el objetivo de analizar las expectativas de un grupo de docentes de Educación Infantil y Primaria sobre el alumnado extranjero y su posible influencia en el aprendizaje, se puede determinar que hay una tendencia, en concreto de la mitad de los sujetos que forman parte de la investigación, a considerar la diversidad cultural como un elemento positivo y enriquecedor, mientras que la otra mitad la considera como un factor que supone un sobreesfuerzo diario y dificulta el trabajo en el aula. De la misma manera, un porcentaje elevado de los docentes entrevistados en dicha investigación consideran que la atención a la diversidad cultural dentro del aula es un aspecto difícil, ya que la mayoría de éstos manifiesta que no se ha formado de manera específica en atención a la diversidad cultural y los que sí lo han hecho declaran que no ha sido mediante cursos oficiales.

En definitiva, ante la realidad cultural presente en los contextos educativos, González y Zamora (2019) manifiestan que el profesorado reclama formación para cambiar sus actitudes, valores y prácticas educativas para favorecer la diversidad. Por ello, según dichos autores se hace necesario incluir la educación intercultural en los planes de estudio universitarios, así como ofrecer cursos desde los Centros de Formación del Profesorado. No obstante, tal como afirman, es importante destacar que la educación intercultural no se puede limitar sólo al profesorado, sino que es imprescindible sensibilizar y dar a conocer las culturas minoritarias a toda la comunidad educativa.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, y con el fin de poder responder de la manera más precisa a las preguntas planteadas en la introducción y que han guiado el presente artículo, resumiremos dichas preguntas y sus respectivas respuestas en cuatro puntos.

En primer lugar, respecto a la pregunta sobre si el sistema educativo español actual está preparado para abordar las creencias sociales y culturales estereotipadas, es importante destacar que la educación intercultural en España se vuelve relevante especialmente a partir de la década de los 90, ya que, en ésta, comienza a considerarse un país receptor de inmigrantes. No obstante, es interesante remarcar que el concepto de interculturalidad no aparece explícito en ninguna legislación educativa española. De la misma manera, la atención que

se le proporciona al alumnado extranjero se da desde una óptica que únicamente se encarga de la compensación educativa y el mecanismo que se utiliza para conseguir su integración es la enseñanza de la lengua y cultura española en aulas temporales, las cuales los separan de su grupo-clase.

En segundo lugar, en cuanto a la cuestión acerca de si el equipo profesional de la educación tiene la formación necesaria para trabajar la educación intercultural, cabe destacar que en la formación inicial de dichos profesionales recibidas en los diferentes grados de educación, las asignaturas que contemplan la formación en interculturalidad son escasas en proporción al total de asignaturas que componen el plan de estudio. En cuanto al profesorado, esclarecer que en la actualidad tiene poca formación cultural, tanto inicial como permanente, para introducir dicho concepto en las aulas e intervenir en un aula diversa en la que el alumnado presenta características y necesidades diversas.

En tercer lugar, respecto a si las tecnologías digitales son una herramienta de soporte para favorecer la interculturalidad en el aula, se puede determinar que es necesario ser crítico y analítico con éstas, empezando primero con el problema educativo y no con la solución tecnológica para así poder determinar cómo las tecnologías digitales pueden ser un recurso para ayudar en la solución del problema. Respecto a la interculturalidad, se puede determinar que Internet pone al alcance de los centros educativos recursos digitales que son de gran utilidad para que se puedan realizar comunidades virtuales de aprendizaje intercultural mediante metodologías online que optimizan e incrementan la comunicación y la elaboración conjunta de aprendizaje a través del intercambio de información sobre la educación intercultural de diferentes alumnos. Por lo tanto, las tecnologías digitales proporcionan espacios virtuales de intercambio y aprendizaje intercultural a la misma vez que facilitan la participación y la transmisión de la competencia intercultural.

En cuarto y último lugar, respecto a la pregunta sobre cómo pueden influir las expectativas de los profesionales de la educación en el éxito académico del alumnado inmigrante, es importante destacar que dichas expectativas son un factor importante en el rendimiento académico de éste, ya que los alumnos se basan en las expectativas que el profesorado proyecta sobre ellos. En definitiva, ante la realidad cultural que hay en la actualidad en los contextos educativos, el profesorado reclama formación para cambiar sus actitudes, valores y prácticas educativas para favorecer la diversidad. De todas formas, cabe destacar que la educación intercultural no se debe limitar sólo al profesorado, sino que es importante hacerla llegar a toda la comunidad educativa.

Como se puede ver, con el paso de los años el concepto de interculturalidad está cogiendo cada vez más fuerza. No obstante, todavía queda por recorrer un

largo camino para que toda la comunidad educativa esté implicada con dicha realidad cultural y sus expectativas basadas en prejuicios existentes queden a un lado para conseguir, así, una interacción cultural positiva basada en el aprendizaje mutuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Pino, M., Fernández, C. y Gómez, M. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Domínguez, I. (2011). Entre la teoría y la práctica: marcos institucionales y experiencias prácticas de educación intercultural en España y México. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 649-658). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17), 36-65.
- Gómez, M., Chicón, R. y Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 329-342.
- González, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- González, J. y Zamora, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educación Pública*, 28 (68), 275-296.
- Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Rojas, D., Castillejo, J. y Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, (22), 326-345.
- Selwyn, N., Cobo, C., Regi, C. y Rivera, P. [EncuentrosBarcelona2016]. (9 de noviembre de 2017). Neil Selwyn (*subtitulado al español*), Cristóbal Cobo, Coral Regi y Pablo Rivera EBCN2016 [Archivo de video].

Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=h1eZR8CNJPc&feature=youtu.be>

DESDIBUJANDO LÍMITES: UNA MIRADA ARTÍSTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Blurring limits:
an artistic approach for educational transformation

Paula Escobar¹, Glòria Puertas², Anna Galadriel Sanz³ y Elisabeth Blaya⁴

Resumen: Educación y arte se acostumbran a entender como dos disciplinas separadas y diferenciadas, y pocas veces se desdibujan estas diferencias y se observan los elementos comunes que en ambas disciplinas coexisten. Si entendemos la educación como un arte, y el arte como una macro metodología en educación; nos aproximamos al vínculo entre ellos con una mirada orientada hacia la transformación educativa. El arte posibilita, por lo tanto, la transformación a través de la educación por su capacidad de imaginar y de crear nuevas realidades, y promueve la emancipación, la toma de decisiones consciente, la autoconciencia, el pensamiento crítico, el empoderamiento y, por tanto, el hecho de que la educación sea considerada una práctica para la libertad. Reflejamos este aspecto del arte presentando cuatro experiencias educativas distintas, las cuales trabajan desde la mirada que proponemos.

Palabras clave: Arte, Educación, Cambio Social, Libertad, Pedagogía Crítica

Abstract: Education and art are usually understood as two separates and differentiated disciplines, and these differences are rarely blurred and the common elements that coexist in both disciplines. Understanding education as an art, and art as a macromethodology in education; we approach the bond between them with a look towards the educational transformation. Art therefore enables transformation through education by its capacity to imagine and create new realities, and promotes emancipation, conscious decision-making, self-awareness, critical thinking, empowerment and, therefore, the fact that education is a practice of freedom. We reflect on this aspect of art by presenting four different educational experiences, which work from the perspective we propose.

Keywords: Art, Education, Social Change, Freedom, Critical Pedagogy

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva global, compleja y de procesos con la cual entendemos la educación y el arte, queremos responder a la pregunta de cuál es el papel que puede jugar el arte y qué formas puede adoptar este para posibilitar el cambio social a través de la educación. Lo haremos planteándonos qué relaciones se establecen entre arte y educación; cuáles son las posibilidades de la educación

¹ Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. aluap19986@gmail.com

² Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. gloriapuertaborras@gmail.com

³ Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. gala.sanzgomez@gmail.com

⁴ Estudiante del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona elianadavid98@gmail.com

como herramienta de transformación y hasta qué punto el arte nos puede interpelar a comprometernos con el cambio social.

Consideramos que la aproximación integral de ambas esferas es la que tiene que llevar al doble mecanismo de desarrollo y transformación social. Es importante situarse en este paradigma, descrito como dinámico ya que, en ciertas ocasiones, algunas tendencias sociales nos pueden preocupar y generar problemas dentro de nuestra práctica educativa. (Torres, 2006).

La educación se puede nutrir del arte para crear formas de enseñar y aprender inmersas en la creatividad, la originalidad, las emociones y la sensibilidad; igual que el arte se puede nutrir de la educación y la pedagogía como base de crecimiento.

Así pues, nos planteamos una serie de cuestiones que pretendemos ir desgranando a lo largo de este capítulo. ¿Qué elementos deben estar presentes en los procesos educativos y artísticos para considerar que estos son transformadores?, ¿es el arte un elemento inherente en la educación, y por tanto podríamos considerar el arte como educación? Y de ser así, ¿bajo qué estructura pedagógica se sostiene esta propuesta? ¿Existen ahora mismo propuestas artísticas y educativas que validen y puedan consolidar este pensamiento?

2. LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Ir a la escuela para mí era pura alegría. Me encantaba ser una estudiante. Me encantaba aprender. La escuela era para mí, el lugar de éxtasis, de placer, y de peligro. Ser cambiada por las ideas era placer puro. Pero aprender ideas que iban en contra de los valores y las creencias que aprendía en casa, era ponerme a mí misma en riesgo, entrar a la zona de peligro. Casa mía era el lugar donde estaba forzada a conformarme a la imagen del que otro me decía que tenía que ser. La escuela era el lugar donde podía olvidarme de esto y, a través de las ideas, reinventarme a mí misma. (bell hooks⁵, 1994, p. 3)

Según bell hooks (1994), la educación puede ser un medio de transformación social en la medida que su sentido se oriente conscientemente hacia esta finalidad. Esta idea parte de la esencia que los centros de enseñanza son uno de los lugares en los cuales la sociedad delega el trabajo de socializar a las nuevas generaciones; esto significa ayudarlos a comprender las conductas, las modalidades de interrelación, las formas de trabajo, las estrategias de razonamiento, los juicios y las valoraciones que explican la manera de ser de las

⁵ Gloria Watkins, conocida como bell hooks, reivindica su derecho a denominarse a sí misma en minúscula.

personas que integran la sociedad a la cual pertenece el alumnado. Por lo tanto, las instituciones escolares hacen de modelos de vida y transmiten los productos culturales más relevantes. Una misión tan compleja implica, entre otras cosas, prestar atención a los contenidos culturales que se seleccionan para conseguir tales objetivos.

De acuerdo con esto, Henry Giroux (2001) muestra una visión crítica respecto a la política cultural por parte de los conservadores y de la izquierda ortodoxa, puesto que tiende a ignorar el papel fundamental y crítico que ejerce la cultura, particularmente la cultura popular, en la pedagogía y en el aprendizaje. En contraposición, reclama la necesidad de la construcción de una política cultural crítica que reconozca, tal como dice Raymond Williams, “la fuerza educativa de la experiencia social y cultural en conjunto [...] [como un aparato de instituciones y relaciones que] educa de forma activa y profunda” (citado en Giroux, 2001, p.35). Por lo tanto, la cultura, que recibimos a través de la educación, nos da la posibilidad de actuar sobre el mundo, transformándolo y transformándonos. En este sentido, bell hooks (1994) defiende:

El aprendizaje es el espacio donde el paraíso puede ser creado, [...] es una localización de posibilidad. En el campo de la posibilidad tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de pedirnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros, una apertura de mente y corazón que nos permita afrontar la realidad en la hora que imaginemos colectivamente maneras de movernos más allá de las fronteras, de transgredir. Esto es la educación como la práctica de la libertad. (p.207)

En consecuencia, la educación se puede orientar conscientemente en dirección a una transformación social que fomente el diálogo, la convivencia y la equidad para deshacer las desigualdades culturales, étnicas, de clase y de género y establecer espacios de resistencia, liberación y emancipación individual y colectiva.

3. ARTE COMO TRANSFORMACIÓN

El lenguaje artístico facilita y promueve el empoderamiento porque permite desarrollar algunos conceptos claves como la creatividad, la democracia, la transformación, la identidad y la pertenencia (Frigeri, 2011). En primer lugar, la creatividad no solo se utiliza en creaciones artísticas, sino en la vida cotidiana también, y nos permite reescribir la realidad, dramatizando una situación social a través de un medio artístico. En segundo lugar, la democracia aparece de forma natural porque el arte nos ofrece una estructura flexible en la cual se borran las diferencias socioeconómicas y culturales y se rescatan los valores como el trabajo en equipo, la solidaridad y el apoyo mutuo. El hecho de experimentar esta nueva realidad de igualdad y compromiso social, nos permite

extrapolar esta vivencia en el espacio cotidiano de cada cual. En tercer lugar, la transformación está vinculada a todo lo que hemos dicho anteriormente, puesto que el lenguaje artístico presenta un código diferente al verbal, y esto permite visibilizar problemas que anteriormente no era posible ver con nuestros ojos, o desde nuestra perspectiva. Este hecho desarrolla nuestra conciencia, y nos hace trabajar para posarnos a encontrar una solución no solo en nivel personal, sino como grupo, mediante disciplinas artísticas. Así, el arte permite repensar el mundo, proporcionando herramientas a las personas para que la sociedad no se quede encallada y se busquen otras maneras de hacer y de avanzar.

Finalmente, denominamos la identidad y la permanencia porque todo el bagaje cultural y las herramientas que nos proporciona el arte nos permite fortalecer nuestro lugar en el grupo y el espíritu de pertenencia, donde los vínculos se permiten crear desde la confianza.

Aparte de todo lo que pueda ser el arte, tal como Ellen Levine y Stephen Levine (2011) afirman que:

A través de mostrarse a sí mismo, el arte indica su calidad de irrealidad, su habilidad de crear un mundo alternativo de la imaginación. Esta calidad de irrealidad no lo hace menos efectivo, al contrario, la limitación de los marcos de la realidad significa que el acto de hacer nos puede afectar en un nivel todavía más profundo que el que actualmente representa. [...] Como el hecho pasa en nuestro mundo, tiene la capacidad de afectarnos. El arte nos “toca”; nos “moviliza”. El poder del arte es que, a pesar de que solo existe en la realidad imaginativa, el arte puede, aun así, tocar la realidad de las personas y tener un impacto sobre estas. (p.7)

4. EDUCACIÓN COMO ARTE

La palabra poiesis proviene del griego clásico y originalmente significa hacer de forma general, y el hacer artístico en particular. Lo que está implicado en el concepto de poiesis es que el concepto art-making no está divorciado de otras formas de producción. No es una actividad especializada radicalmente separada de las otras; más bien es una expansión y desarrollo de las capacidades básicas de los seres humanos para dar forma a sus mundos. (Ellen Levine y Stephen K. Levine, 2011, p. 23)

Partiendo de la premisa que es esencialmente complejo definir el arte y la educación como elementos separados, lo es también hacerlo de forma integrada. Humberto Maturana y Francisco Varela (1984) nos facilitan la comprensión de un sistema basado en el autopoiesis, que como ya hemos comentado anteriormente, nos aproxima a una visión sistémica del mundo donde no solo se cuestiona la voluntad de fragmentar ciertas áreas, en este caso el arte y la educación del sistema, sino que incorpora la idea de autoproducción, es decir, la capacidad inherente de autocreación de un mismo.

Si nutrimos esta idea con el paradigma de la complejidad⁶ y la teoría de sistemas de Edgar Morin, podemos entender, que la propuesta de pensamiento complejo permite cuestionar la naturaleza misma de lo que entendemos por conocimiento, y por tanto reformular los procesos de construcción de saberes y aprendizajes. (Barberousse, 2008)

Así pues, nos cuestionamos, ¿qué nexos nos llevan a poder plantear la comprensión de la educación como un arte?

Paul Klee (1976), a través de su teoría del Arte Moderno, expresa que la obra de arte es, antes que nada, génesis, y que nunca se la puede captar como un mero producto. El arte, de esta forma, traspasa las cosas, va más allá de lo real. ¿Puede la educación sentirse representada con esta definición? ¿La educación es en sí misma el producto estandarizado de una sociedad? O ¿La educación y todos los sistemas que se declinan de esta son la representación de un proceso de autocreación de los seres humanos?

Bien, pues una de las miradas que nos permite encaminar las respuestas a estas preguntas es la comprensión del conocimiento de manera multidimensional que plantea Edgar Morin (1999):

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones (p.16).

El arte y la educación entendidos sin limitaciones son accesibles para todo el mundo, porque su finalidad no es producir ni ser precisos sino manifestarse y reproducirse. También entendidos como elementos inherentes en el proceso vital y social del seno de una cultura, son en esencia procesos que coexisten. El arte es educación en tanto que acontece procesos de aprendizaje intencionales y no intencionales, individuales y colectivos, visibles e invisibles, reflexivos y abiertos. La educación es arte cuando permite crear, imaginar y reflexionar nuevos escenarios y nuevas realidades diferentes de las hegemónicas.

5. EL ARTE COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL EN EDUCACIÓN

Entendemos el arte como una macro-metodología, es decir, como un elemento transversal en la educación que abarca toda una forma de pensar y de hacer, que va desde la raíz filosófica hasta la praxis, que moviliza acción y reflexión. Tal como propone María Acaso (2012) a través del concepto de Pedagogías

⁶ Morin (1994) subrayó el hecho que un sistema complejo, entendido como unidad global, puede manifestar propiedades que no pueden ser explicadas a partir de sus componentes.

Invisibles, la educación está compuesta por un conjunto de elementos no visibles que la mediatizan. Para definir esta idea, amplía el concepto de currículum oculto, el cual está vinculado a la realidad del currículum escolar, a cualquier contexto donde pueda acontecer un proceso de enseñanza y aprendizaje, intencionado o no intencionado.

Por lo tanto, a través del arte, el cual atiende de manera sensible y placentera aquello que sucede en las emociones y el imaginario, podemos atender a estos elementos no visibles que mediatizan la educación. Si se entiende la educación como el encuentro con el otro en que aparece el aprendizaje, Lepecki (2018) une arte y educación en el concepto idiorritmia, el cual enlaza “la poética, la política, la performance, la vida, el arte y la ética como campos que resuenan entre sí para saber vivir una vida que merece la pena de ser vivida” (p.25).

En este sentido, Maria Acaso (2017) propone la práctica del Art Thinking, la cual hace referencia a una macro-metodología educativa que introduce las artes visuales, escénicas, digitales, literarias y la arquitectura no como contenidos de aprendizaje, sino como maneras de hacer en los contextos educativos. El arte es, por lo tanto, una manera transversal de actuar pedagógicamente que se basa en cuatro premisas esenciales: el pensamiento divergente, el placer, la defensa de la pedagogía como producción cultural y el trabajo colaborativo. De acuerdo con esto, bell hooks (1994) defiende que:

Enseñar es un acto performativo [...]. Al abrazar el aspecto performativo de la enseñanza, estamos obligados a comprometernos con las audiencias, a considerar aspectos de reciprocidad. Los educadores no somos performers en el sentido tradicional de la palabra en lo referente a que nuestro trabajo tiene que ser un espectáculo, sino que significa que tenemos que servir como catalizadores que llamamos a todo el mundo a ser cada vez más comprometidos, a transformarse en participantes activos del aprendizaje. (p.11)

Por lo tanto, al asumir el aspecto performativo de la educación y el arte, se entra en un proceso de transformación de la educación hacia formas alternativas a las hegemónicas en que las personas, sujetos activos de su proceso de aprendizaje, se apasionan, escuchan su propia voz, desarrollan sus ideas y establecen criterios para cuestionarse el mundo y en sí mismas.

Se puede decir que el arte es un estilo de vida de invención continua y reinención, e incluso, tal como recientemente ha descrito Wendy Brown, como una “revolución sigilosa del neoliberalismo” (citado en Lepecki, 2018, p.24).

6. EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN EDUCACIÓN

A continuación, expondremos cuatro experiencias artísticas vividas en diferentes etapas de formación, tanto en la etapa de educación obligatoria como la

postobligatoria. Hemos escogido estas experiencias porque, en primer lugar, las hemos vivido de cerca y nos han movido y, en segundo lugar, porque creemos que todas ellas enriquecen los conceptos claves que hemos definido anteriormente y pueden ayudar a situar y aterrizar aquellas ideas que puedan parecer idílicas o difíciles de conseguir.

Este pequeño paseo de experiencias tiene cuatro paradas, acompañadas de fotografías y de algún link por si las personas lectoras están interesadas en saber más. En la primera parada veremos *Violencia Secreta*, un proyecto que trabaja para prevenir la violencia de género desde las artes escénicas, a través de unos talleres que se realizan a la ESO o al Bachillerato; en la segunda veremos el Proyecto Buchenwald, que desde la memoria histórica, la literatura y la experiencia directa trabaja los valores y el arraigo de un momento histórico clave en la humanidad; después pasaremos por el proyecto Cine en curso, que trabaja todos los aspectos relacionados con las artes audiovisuales como por ejemplo la fotografía, el cine, los colores, los ritmos, y más, en escuelas e institutos de todo España y finalmente conoceremos el Proyecto Mural, que utilizó el arte mural para trabajar y para impactar en la ciudad de Vilanova sobre la polémica de las personas refugiadas.

6.1. Violencia Secreta⁷

Violencia Secreta es un proyecto educativo multidisciplinario: musical, dramático, coreográfico y audiovisual, que presenta una serie de recursos materiales y humanos, utilizando canciones y su posterior interpretación teatral y/o expresión corporal incluyendo la elaboración y exposición de imágenes y fotografías trabajadas, como herramienta pedagógica para trabajar en el aula la igualdad y la prevención de la violencia de género y machista. Se organiza en un conjunto de talleres artísticos multidisciplinarios, que trabajan en relación con tres ejes: la música como elemento estimulante, el teatro y el movimiento para descubrir y abrir la conciencia propia y el interpersonal; y a través de las artes audiovisuales manipulando y creando imágenes, videos, eslóganes y más, para trabajar el poder de los mensajes y el poder de la alfabetización visual.

El objetivo de este proyecto es sensibilizar al alumnado sobre los procesos de violencia de género; cómo se gestan, como perduran en el tiempo y sus consecuencias, para tomar conciencia de los estereotipos y prejuicios que nos

⁷ Si las personas lectoras están interesadas en descubrir más en relación al proyecto, dejamos aquí dos links que lo presentan. Vídeo resumen de los talleres 2018-2019: <https://www.youtube.com/watch?v=QBaPdzakioE>. Página web del proyecto: <https://www.annamartineznorberto.com/la-violencia-secreta/>

rodean y conocer las alternativas para salir de estos procesos de dependencia y dolor. Para trabajarlos, el objetivo principal es participar en los talleres de forma activa y actuar en directo con músicos profesionales y poner en escena todo el trabajo hecho en clases y durante los talleres. Esta performance final también permite ver el trabajo de todos los grupos, posando en común y recogiendo las experiencias de cada cual. Es un proyecto muy potente que de momento se ha llevado a cabo en cursos de primero de bachillerato, pero está pensado para 3.º y 4.º de ESO, bachillerato y ciclos formativos.



Figura 1. Maragall en la calle (Elaboración propia, 2019)

6.2. Proyecto Buchenwald⁸

Proyecto Buchenwald es impulsado por Amical Mauthausen, una asociación orientada a defender los derechos morales y materiales de los deportados del franquismo a campos de concentración nazis y preservar su memoria. Este proyecto se sitúa en el marco de la Red de memoria y prevención del fascismo, nunca más y “busca recuperar y defender la memoria histórica para construir un pensamiento abierto, crítico y democrático” (Escobar, 2017). El proyecto se lleva a cabo durante 4.º de ESO, 1.º y/o 2.º de Bachillerato en varios centros educativos de esta red de manera interdisciplinaria y transversal. En referencia a la implementación de este proyecto en el INS Bruguers de Gavà durante el curso 2015-2016, Paula Escobar (2017) expone:

⁸ Link sobre el proyecto Buchenwald: <http://projectebuchenwald.blogspot.com/>. Enlace al artículo “Volem que els alumnes siguin conscients que el feixisme no està eradicat”: <http://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2017/05/08/volem-que-alumnes-siguin-conscients-que-feixisme-no-esta-eradicat/#prettyPhoto>

El proyecto se vertebra a través de la materia de Historia de 2.º de bachillerato, que recorre la historia de España desde la Restauración hasta la Transición, aunque ya aparecen pinceladas involucrando los alumnos durante 1.º El proyecto empieza cada día en el aula, [...] enfocadas [las clases] desde una mirada crítica que pretende mostrar la historia como la base de la realidad actual. La materia se imparte desde la actualidad hacia el pasado, para ir encontrando las causas de cada hecho, debatiendo y enlazando pasado y presente.

La principal actividad del proyecto fue la estancia en el campo de concentración de Buchenwald, en Alemania. Además, durante su desarrollo se realizaron múltiples actividades artísticas que nutrieron el proceso de concienciación sobre la memoria histórica, como la escritura de un diario personal creando un personaje inventado de la Guerra Civil, la representación de la obra de teatro *La Ola*, la asistencia a obras de teatro en Barcelona en horario extraescolar, un ciclo de sesiones de cinefórum y la realización de varios talleres creativos y actividades de expresión emocional a través del arte durante la estancia en el campo de concentración de Buchenwald.



Figura 2. Dibujo inspirado en el campo de concentración de Buchenwald (Escobar, 2017)

6.3. Cine en curso⁹

“Cine en curso” es un programa sobre pedagogía del cine, que trabaja la fotografía y el cine en escuelas e institutos. Se inició el 2015 en Cataluña, pero actualmente también se desarrolla en Galicia, Madrid, Euskadi, Argentina, Chile y Alemania (Cinema en curs, s.f.). Los objetivos principales de “Cine en curso” es propiciar el descubrimiento por parte del alumnado del cine entendido como arte, creación y cultura; y desarrollar las potencialidades pedagógicas de la creación cinematográfica en el contexto educativo.

El proyecto, además, trabaja con los recursos que tiene cada escuela o instituto, mezclando diferentes edades en un mismo programa, y en el que escuelas e institutos trabajan juntos. “Cine en curso” también forma a los maestros y docentes, permitiendo que estos puedan llevar a cabo el programa de la mejor manera, siempre con el acompañamiento regular de cineastas del programa, que están en los centros educativos impartiendo talleres junto con maestros y docentes dentro del horario lectivo. Le dan mucha importancia al visionado de cortometrajes y películas que marcan la historia cinematográfica, para sensibilizar y profundizar en esta rama artística.



Figura 3. Una alumna de primaria y un alumno de bachillerato grabando un cortometraje (Cinema en curs, s.f.)

⁹ Link de la página de Cine en curso: <https://www.cinemaencurs.org/>

6.4. Proyecto Mural

Se trata de un proyecto que se realizó en Vilanova i la Geltrú el curso 2016-2017 en el Instituto Bajo a Mar, un proyecto con el objetivo de sensibilizar a los jóvenes respecto a la realidad del mundo, concienciarlos de la crisis humanitaria que estamos viviendo, potenciar su capacidad crítica ante la injusticia, expresar ideas y conceptos a través del arte y descubrirlo como medio de expresión y transformación social (Puertas, 2017). El objetivo final del proyecto era pintar un muro ubicado en Vilanova i la Geltrú, un mural reivindicativo a favor de las personas refugiadas, con objetivos secundarios como potenciar la organización y el trabajo en equipo, consensuar decisiones, cohesionar al grupo y disfrutar del camino.

Fue un proyecto que trabajó de la mano de Project G, un catálogo de muros de Vilanova i la Geltrú que tiene como objetivo normalizar y promover la expresión artística en espacios públicos, iniciativa que forma parte de la Oficina de Juventud.



Figura 4. Pintura reivindicativa en los muros de la estación de tren (Puertas, 2017)

7. CONCLUSIONES

A través del presente capítulo hemos podido plantear un escenario que se construye partiendo de una visión sistémica sobre la relación entre arte y educación. Esto nos ha permitido visibilizar que ambos ámbitos pueden ser

generadores de procesos de transformación social ya que, por un lado, ambos disponen de la potencialidad para crear procesos conscientes cuya finalidad nos encamine a una acción transformadora que repercuta en un entorno social concreto. La educación institucionalizada, como hemos podido ver, es asociada y a menudo responsabilizada sobre la socialización de las nuevas generaciones, constituyéndose así como modelo de vida y referente cultural de gran relevancia en la sociedad.

Por otro lado, el arte, las expresiones y el lenguaje artístico nos permiten aproximarnos a una comprensión de nosotros mismos, de nuestro entorno y de la cultura, traspasando las limitaciones del lenguaje hablado y escrito que a menudo puede resultar coercitivo o incompleto. A través del arte y sobre todo de las propuestas artísticas que integran objetivos transformadores, se facilita un espacio donde manipular la realidad, reescribirla, imaginar nuevos escenarios, construirlos a través de expresiones artísticas, expresar realidades, sentimientos y estados pudiendo no ser explícitos. El arte nos permite representar el mundo y posteriormente poder contemplar nuestra representación, facilitando la lectura de nuestras expresiones. Tanto arte como educación atienden a aquellos elementos visibles e invisibles y nos acompañan tanto en la reflexión como en la acción.

Entre arte y educación encontramos una relación tan estrecha que en ocasiones resulta sumamente difícil distinguir la línea divisoria entre las dos. Probablemente el territorio donde confluye esta línea es el objeto principal que nos ha llevado a realizar este capítulo y que, de alguna forma, nos ha permitido entender que es necesario desdibujar esta línea para poder dimensionar la magnitud de ambos campos y la influencia que se genera entre ellos. El arte es educación en tanto que acontece procesos de aprendizaje intencionales y no intencionales, individuales y colectivos, visibles e invisibles, reflexivos y abiertos. La educación es arte cuando permite crear, imaginar y reflexionar nuevos escenarios y nuevas realidades diferentes de las hegemónicas.

Teniendo en cuenta el carácter multidimensional inherente en el conocimiento, podemos situarlo como algo flexible, abierto, interconectado y, por lo tanto, complejo; el arte tiene la posibilidad de ser un medio facilitador de la reflexión y la concienciación en el marco de una educación transformadora. Cuando proponemos el concepto de macro-metodología de María Acaso (2017), no hacemos otra cosa, que exaltar el valor integral o multidimensional del conocimiento y situarlo en un escenario educativo transversal, que debería estar preparado para reconsiderar los paradigmas metodológicos que hasta ahora han imperado en sus prácticas, y cuestionarse la posibilidad de acoger nuevos pensamientos. Evidentemente esto nos lleva a facilitar posteriormente recursos

que permitan reconstruir nuestros presupuestos metodológicos y capaciten para un nuevo escenario mucho más interconectado. Se hace evidente que para que este proceso pueda ser exitoso y coherente es preciso partir de un pensamiento reflexivo y transformador, pues no tendría sentido plantear este escenario como algo prefabricado, estandarizado y canónico. Así pues, para acompañar procesos de transformación cultural, artística y educativa es necesario disponer de la capacidad reflexiva que nos permita auto-cuestionar nuestros propios procesos metodológicos como docentes, acompañantes, talleristas, etc.

Realizamos una aproximación a esta idea a través de las experiencias explicadas, partiendo de que todas éstas incorporan una mirada compleja, sistémica y autopoietica; cuando abrazan sensaciones, procesos, relaciones, inestabilidad, incertidumbre, cambio y cuerpo dentro de la misma práctica. En este sentido, el arte posibilita la educación como transformación, interpelando el compromiso con el cambio social, puesto que es un espacio donde se pueden crear e imaginar nuevas realidades; nuevos encuentros con el otro; momentos de fusión entre poética, política, ética, performance y arte; para establecer nuevas formas de vivir y de convivir, posibilitando nuevos horizontes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Educare*, XII (2) 95-113. Recuperado en enero de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114586009.pdf>
- Cinema en curs (s.f.). *Programa Cinema en Curs*. Recuperado en enero de 2020 de: <https://www.cinemaencurs.org/>
- Escobar, P. (2017). Projecte Buchenwald. *Senderi*. Recuperado en enero de 2020 de: <http://www.senderi.org/0/cat/articles/55/-projecte-buchenwald>
- Frigeri, F. (2011). Salut i circ! Per anar fent comunitat. *Circo social e comemezzo di empowerment individuale e comunitario e presentazione delle esperienze dell'Ateneu Popular di 9 Barris*. Tesina di approfondimento Laboratorio di strumenti e metodologia di analisi dei mercati culturali.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. Londres: Roudledge.

- Klee, P. (1976). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Cactus.
- Lepecki, A. (2018). *Idiorítmia, o en l'esdeveniment d'una trobada*. Barcelona: MACBA.
- Levine, E. i Levine, S. (2011). *Art in Action: Expressive Arts Therapy and Social Change*. Londres: Jessica Kingsley.
- Maturana, H. Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Puertas, G. (2017). Para crear valores: un proyecto que impacta en secundaria. Cátedra INCREA de Innovación, Creatividad y Aprendizaje. Recuperado de:
<https://drive.google.com/open?id=0B05GJhPAo4snOFpQbWtmNXBrejA>
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

UNA MIRADA EDUCATIVA SOBRE EL APRENDIZAJE DIGITAL

An educational look at digital learning

Tomás Peralta Palazón¹

Resumen: En el capítulo presente, se analizan algunas de las dinámicas y contextos de aprendizajes que se producen en el entorno complejo y cambiante de la era digital. Además, a través de un trabajo investigativo, se abordan algunas de las nuevas tendencias de enseñanza con el propósito de descubrir nuevas posibilidades de aprendizajes, encaminados a la transformación que deberían darse para la adaptación al mundo digital. La finalidad del artículo, desde una postura crítica y filosófica, es recoger algunas de las cuestiones que abordan los procesos de aprendizaje y enseñanza en la actualidad. Una inmersión para entender mejor nuestra era: la digital.

Palabras clave: sociedad digital, pedagogías emergentes, aprendizaje salvaje, modernidad líquida.

Abstract: In this article, the dynamics of learning in the complex and changing environment of the digital age are analysed. Furthermore, through a research work, some of the new, from a critical and philosophical position, is to collect some of the issues that address the processes of learning and teaching today. An immersion to better understand our era: the digital era.

Keywords: digital society, emerging pedagogies, wild learning, liquid modernity.

No estamos en una era de cambios, sino en un cambio de era caracterizado por la digitalización de prácticamente todo lo que nos rodea.

Emérito Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, la sociedad, tras la transición de las sociedades industriales, ha derivado hacia unas nuevas orientaciones y morfologías que nominalizan la actual: “sociedad de la información”; “sociedad del conocimiento”, o “sociedad del aprendizaje”.

Diversos autores han analizado, descrito y definido este cambio de época desarrollando y profundizando sobre las denominaciones mencionadas: Machlup (1962), en su obra *The production and distribution of knowledge in the United States* popularizó el concepto de sociedad de la información o Yoneji Masuda (1980), sociólogo japonés que en su publicación *Towards the*

¹ Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. tomasperaltapalazon@gmail.com

information society inicia la conceptualización de la idea de sociedad de la información o, de manera más contemporánea, el sociólogo Manuel Castells (2004), de modo más descriptivo que crítico, examinó el nuevo paradigma para acuñar, no la noción de la sociedad de la información, sino la de era informacional, con Internet como elemento dinamizador.

El cambio transicional que mencionábamos anteriormente ha derivado en un nuevo matiz: la sociedad digital. De acuerdo con Rivera (2018) esta nueva nominación es causa y efecto de la consolidación de la sociedad de la información y del conocimiento (Castells, 2001; Selwyn, 2009; Cobo y Movarec, 2011).

A modo de síntesis, podríamos decir que la sociedad digital se caracteriza por realizar las prácticas productivas y comunicativas a través de medios digitales (Mossberger, Tolbert y McNeal, 2007). Por ello, ante este escenario nos encontramos en una sociedad tecnologizada, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo constante e imparable de las tecnologías digitales e Internet (Viñals y Cuenca, 2016).

Desde la sociología, un autor que ha analizado esta vertiente social ha sido el polaco Zygmunt Bauman (2003). El mismo nos habla de modernidad líquida y define la realidad actual como una figura de ansiedad y voracidad de resultados inmediatos, acompañado de cambios constantes y transitoriedad permanente que abarcan factores educativos, culturales y económicos. Recordemos que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han interconectado al mundo y han acelerado el proceso de globalización. Por tanto, todo lo mencionado anteriormente afecta en modo global.

Ubicada la temporalidad y contextualidad del presente capítulo, podríamos afirmar que nuestra realidad queda enmarcada por la globalización, facilitada por el desarrollo digital tecnológico, que además ha fomentado el nacimiento de sociedades eminentemente digitales las cuales quedan ubicadas en una época denominada posmoderna o de modernidad líquida. Sus supuestos son los siguientes: desarrollo tecnológico, globalización, sociedades digitales y modernidad líquida. Con estos, nos aproximamos a algunos de los cimientos que sostienen nuestro presente.

El objeto de este capítulo es responder a la siguiente cuestión: en el marco de la era digital, ¿Qué características y fundamentos marcan y determinan los procesos de aprendizaje y enseñanza? Con este propósito, realizaremos un análisis desde una mirada global y sencilla, que nos posibilitará explicar y entender algunas de las particularidades y características del “estudiante digital”.

2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE LÍQUIDO O POSMODERNO

En tiempos de antaño, el conocimiento quedaba circunscrito a todo lo que se explicitaba en el contexto de las aulas. La formación partía de una base estática, pautada, reducida a lo expuesto por el profesorado. Sin embargo, con el desarrollo de las TIC y en particular de internet, sucede un cambio radical en los esquemas tradicionales del aprendizaje. Estos procesos ya no se limitan a un marco particular, sino que se abren a diferentes lugares, canales y artefactos. Se puede encontrar información y aprender de manera rápida y en cualquier momento (García, Portillo, Romo y Benito, 2007).

Zygmunt Bauman (2007), en este sentido, en su obra *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, precisa algunas de las características que definen el aprendizaje que se produce en la modernidad líquida:

1. Aprendizaje autónomo: aquel que favorece el desarrollo individual del estudiante.
2. Cortoplacismo: entendido como la libertad del aprendiz para aprender de manera rápida y en el momento deseado.
3. Personalización: orientado a las necesidades e intereses particulares.

En el contexto educativo de la era digital, una de las preocupaciones y ocupaciones de los profesionales de la enseñanza, no es solamente la propia resolución de diversas problemáticas en el seno de la sociedad líquida, sino también el cómo, es decir, la morfología de la propia metodología es uno de los puntos claves que deben ser analizados y comprendidos para el buen afrontamiento de los retos surgidos.

3. APRENDIZAJE DIGITAL Y APRENDIZAJE SALVAJE

Existe la creencia de que las nuevas generaciones dominan y se desarrollan con mayor facilidad con las tecnologías digitales. Se habla incluso de “nativos digitales”, aludiendo a las brechas digitales que se producen entre los nativos e inmigrantes digitales en cuanto al uso y comprensión de las nuevas tecnologías. Esta dicotomía digital, hace referencia al debate interpretado por autores como Marc Prensky (2001) o David White (2011). Mientras el primero se sostiene en posicionamientos fijos y predeterminados, David White (2011) cree que la posibilidad de ser un nativo/residente o inmigrante/visitante no depende tanto de elementos innatos preconcebidos, sino que factores como la motivación, el hábito y el reciclaje, podrían situar al aprendiz en un punto concreto entre estas dos variables. En definitiva, algunos autores defienden que la relación cognitiva respecto a los conocimientos digitales es innata o tiene relaciones sujetas a

cuestiones socioculturales, económicas, tipos de actividad desempeñadas o motivacionales y no tanto a capacidades innatas (Martínez M., Muñoz, J. y Piscitelli, A., 2018).

Sea cual sea nuestra postura como pedagogos respecto al debate (nativos o inmigrantes), independientemente de las capacidades de los estudiantes, innatas o no, lo que es evidente es que el aprendizaje que se produce en la era digital, con sus nuevos recursos, ofrece nuevas posibilidades que permiten a los alumnos tener mayor autonomía, libertad espacio-temporal y la posibilidad de que el aprendizaje sea instantáneo o cortoplacista. Por ello, las instituciones educativas deben replantear sus procesos formativos para transformarlos en procesos adaptados a la “posformación”. De esta manera, se pueden abrir nuevos enfoques pedagógicos, modalidades o procesos de enseñanza como el e-learning o nuevas derivaciones como el m-learning o tendencias revolucionarias que veremos más adelante.

Asimismo, siguiendo esta línea, es interesante analizar alguno de los retos a los que se enfrentan las instituciones educativas en contextos digitalizados y sociedades líquidas. Bauman (2003), en su teoría líquida percibe que la sociedad busca un triple querer ansioso: más, nuevo y al instante. Análogamente, con el aprendizaje ocurre similar. Con información ilimitada existente en los medios digitales, el aprendizaje puede convertirse en un proceso salvaje e irracional. Bajo este contexto, Bauman (2007) identifica, describe y plantea 3 retos a los que se debe enfrentar la educación en los próximos tiempos:

1. Información infinita, conocimiento limitado: Gracias al desarrollo de internet y los dispositivos móviles, tenemos en la palma de nuestra mano una cantidad de información infinita, en cualquier momento. El autor considera que uno de los retos de la educación en la era digital es la de promover habilidades que desarrollen el sentido crítico y el discernimiento de la información que consumimos. En definitiva, preparar a los jóvenes para vivir en un mundo sobresaturado de información. La rigurosidad operará por el conocimiento válido y seguro.
2. La tiranía del instante: La posibilidad de pensar a largo plazo se pierde en la actualidad. Paradójicamente, la educación es una cuestión de largo plazo, en definitiva, de procesos. Sobre esta línea, destacamos cómo las necesidades educativas cambian constantemente, por instantes y de manera veloz. Por tanto, cuando las necesidades parecen cubiertas, estas se vuelven obsoletas. El reto de la educación en este sentido, según Bauman (2007), debe de tener muy en cuenta la formación continua y permanente debido a su efecto renovador y actualizador competencial.

En definitiva, fomentar la emancipación permanente ante las nuevas necesidades efímeras.

3. Relación maestro y alumno: Según el autor, la relación del maestro con su alumno ya no es como antes. Antiguamente, el maestro era una de las principales fuentes de conocimiento. En la actualidad, el maestro tiene que competir con las tecnologías y la gran cantidad de información que estos suministran.

4. LA FORMACIÓN QUE EMERGE

La evolución natural de los procesos de enseñanza y aprendizaje trae consigo una serie de revoluciones metodológicas que de manera análoga se identifican con las características y recursos de la sociedad digital. Por ello, la transformación de los procesos de enseñanza ha sido evidente debido a la puesta en práctica de metodologías activas y tecnologías. Algunas de las tendencias educativas actuales son las siguientes: nuevos entornos (Moocs², elearning para estudios universitarios); nuevas estrategias (ABP, Flipped, el modelo 70/70/10, la gamificación y el m-learning); nuevos frameworks: PLE³, etc.

De todas las nuevas tendencias, entornos, estrategias o frameworks pondremos el foco de atención sobre el entorno del e-learning y una de sus derivaciones, el m-learning. Estos entornos nos pueden ayudar a ofrecer una imagen representativa de las grandes posibilidades que pueden ofrecer las tecnologías digitales.

4.1 E-learning

El e-learning es un sistema de formación cuyo sello primordial es que se realiza a través de internet o conectados a la red.

Asimismo, es una modalidad educativa enmarcada dentro de los modelos educativos de la sociedad de la información. Su surgimiento es entendido como una evolución de la educación a distancia tradicional, pero a la vez, como una modalidad capaz de hacer frente a las nuevas demandas formativas que se

² Los MOOC o CEMA en español son cursos en línea dirigidos a un número ilimitado de participantes a través de Internet según el principio de educación abierta y masiva.

³ Los entornos personales de aprendizaje el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender» (Castañeda y Aldell, 2010)

presentan como consecuencia del proceso de consolidación del uso de las TIC en el ámbito educativo (Rivera-Vargas, Alonso y Sancho, 2017).

Algunas de las características más importantes de la formación e-learning, basándonos en Khan (1997) son las siguientes:

1. Internet: Debido al desarrollo de las TIC, a diferencia de la educación a distancia tradicional, los alumnos pueden comunicarse entre ellos, con el formador, y pueden utilizar diversos recursos online presentes en la Web. De esta manera, se favorece la autonomía. Asimismo, los cursos realizados a través de esta modalidad se pueden desarrollar íntegramente on-line o en línea: contenidos, actividades, evaluación, comunicación etc. Los formadores se convierten en facilitadores de contenido. Asimismo, pueden tutorizar, orientar e instruir mediante comunicaciones sincrónicas (chat) y asincrónicas (correo electrónico, campus, foros).
2. Deslocalización y liberación del espacio temporal: Los alumnos pueden, mediante dispositivos electrónicos (pc, móvil, tablet, etc.), acceder a cualquier contenido en cualquier lugar del mundo y en cualquier momento, sin la necesidad de la interacción física.
3. Paidocentrismo digital: La formación e-learning permite generar un aprendizaje donde el alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno decide lo que se aprende y en el orden en que se aprende. Los alumnos pueden controlar y elegir el contenido, el tiempo, la retroacción, etc., partiendo de sus propios intereses.
4. Aprendizaje colaborativo: La formación a través de Internet favorece la colaboración, discusión, intercambio de ideas, para la realización de actividades del curso. En este sentido, Rivera-Vargas, Alonso y Sancho (2017) explican que es una modalidad cuyo sello distintivo sería la capacidad de crear comunidades simultáneas y accesibles en cualquier momento y lugar, tanto de investigación, como de docentes y estudiantes.

4.1.1 M-learning

El m-learning se presenta como una de las derivaciones metodológicas del e-learning. Para entender este recurso es importante conocer su concepto. El m-learning es un tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje que se produce a través de dispositivos móviles tales como smartphones, PDA, tableta, PocketPC, ipod y cualquier otro dispositivo de mano que tenga alguna conectividad inalámbrica. Estas múltiples posibilidades dan un vuelco a la formación porque acercan el aprendizaje a la palma de la mano. Jamás la formación ha estado

tan cerca de nosotros. A través de Manuel Area y Jordi Adell (2009) descubriremos algunos de sus puntos fuertes. En primer lugar, el acceso a la información en red es rápido y abierto justo en el momento que precisemos, además de que nos permite conectarnos y comunicarnos con muchas personas. En segundo lugar, desde un punto de vista educativo, los dispositivos móviles permiten a los estudiantes pasar con facilidad entre actividades de aprendizaje individuales y colaborativas, acceder a una enorme cantidad de recursos y herramientas para crear y manejar información en cualquier sitio. Por último, promueven la comunicación entre los estudiantes y el profesor. Existen diversas aplicaciones de mensajería, chat y foros que facilitan la comunicación entre los estudiantes y el docente y viceversa. Fomentar el uso en el aula puede significar un estímulo para facilitar la comunicación. En este sentido, es importante establecer unas normas claras de uso y la figura de uno o varios moderadores que intervengan cuando se cometa algún abuso o se infrinja alguna de las normas establecidas.

5. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DE LA ERA DIGITAL

El desarrollo tecnológico ha permitido a las teorías del aprendizaje tradicionales adquirir nuevos matices o incluso divergir hacia nuevas teorías. En los últimos años, el conectivismo ha cobrado relevancia particularmente para la sociedad digital.

El cognitivismo es una teoría elaborada principalmente por Siemens (2006) y es establecida a partir del análisis del conductismo, cuyo representante principal es John B. Watson. Lo que explica la teoría es el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. El modelo utiliza el concepto de una red con nodos⁴ y conexiones para definir el aprendizaje. Estas conexiones no solamente se producen en el ámbito formal, sino que con el desarrollo de las TIC, estos nodos pueden ser todo lo que nos rodea: imágenes, vídeos, relaciones, radios, podcast⁵, redes sociales etc. Otra posibilidad producida por el desarrollo tecnológico es el aprendizaje ubicuo (también es conocida como aprendizaje omnipresente).

Es interesante comprender que la mayoría de las teorías clásicas del aprendizaje (el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo) parten desde una

⁴ Punto de intersección, conexión o unión de varios elementos que confluyen en el mismo lugar

⁵ El Podcast es una emisión de radio o de televisión que un usuario puede descargar de internet mediante una suscripción previa y escucharla tanto en una computadora como en un reproductor portátil.

perspectiva mayéutica socrática⁶, es decir, defienden que el conocimiento está dentro de nosotros y que el aprendizaje es posible a través del razonamiento y la experiencia. No obstante, esta perspectiva que tiene raíces en la filosofía occidental no contempla el conocimiento y la información que se mueve en redes y que está actualmente a nuestro alrededor.

En este marco, George Siemens, defensor del enfoque conectivista, sí contempla que el aprendizaje y el conocimiento pueda formar parte de nuestro entorno exterior. Para Siemens (2006), el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable *Actionableknowledge*, se refiere al conocimiento susceptible de ser aplicado o utilizado de manera inmediata) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

Siguiendo la línea explicativa del autor, observamos cómo las conexiones y el estado fluido de la información dan como resultado el conocimiento, el cual ya no queda circunscrito enteramente bajo el control del estudiante. En este caso, el aprendizaje se transforma en la posibilidad de identificar críticamente las corrientes significativas de información y perseguir esos flujos significativos previamente validados.

Como podemos observar, el conectivismo y al aprendizaje ubicuo, posibilitan al estudiante un aprendizaje más autónomo e instantáneo. El conocimiento fluye en todas las partes donde el estudiante pueda acceder e interactuar, sin restricciones. Por ello, ser crítico y discernir con criterio la información, puede ser el matiz que garantice el buen aprendizaje o el aprendizaje válido.

Partiendo de la teoría conectivista, la alfabetización digital deber ser una prioridad. El docente tiene una gran responsabilidad, debe fomentar la capacidad y habilidades suficientes en los alumnos para que sepan discernir con criterio y elijan bien la información que fundamente su aprendizaje. De esta manera, se establecerán buenas conexiones entre lo que se sabe, lo que se desea conocer, el lugar de acceso de la información y la morfología elegida para conocer.

⁶ La mayéutica es un método o una técnica que consiste en realizar preguntas a una persona hasta que ésta descubra conceptos que estaban latentes u ocultos en su mente.

Podemos decir que, a la ruta clásica epistemológica del aprendizaje mayéutico socrático, el conocimiento interno, se le añade una nueva posibilidad: el conectivismo, es decir, el conocimiento externo.

6. BARRERAS PARA REDISEÑAR APRENDIZAJES

Implementar nuevos modelos de aprendizajes, en especial los que se encuadran dentro de la era digital, puede generar una serie de barreras que debemos superar. Algunas de estas barreras son las siguientes: culturales, diseños organizativos, confort, forma de administración, de compromiso entre institución, docente, alumno y familias, entre otras.

A modo de síntesis, podemos resumir esta cuestión en palabras de Herman Hesse (1971): “Una y otra vez se aferra uno a las cosas a las que ha tomado cariño y piensa que es fidelidad, pero no es más que pereza” (p.33)

Muchos de los problemas que traen los cambios, se refieren a la falta de convicción para realizarlos. Es posible que culturalmente cueste cambiar lo que nos es conocido como lo “tradicional” para inmigrar a otras nuevas modalidades. Quizás salir de la zona de confort y la comodidad a lo conocido sea un paso más costoso que la innovación o la evolución. Asimismo, puede ser posible que la forma de administrar, entender y ejecutar las instituciones educativas no hayan sido las correctas a la hora de implementar nuevos modelos.

Puede que también no se hayan establecido los diseños pedagógicos adecuados y no haya una visión clara sobre los beneficios sobre los nuevos modelos. Por último, también puede ocurrir que las jerarquizaciones tradicionales, es decir, las relaciones verticales incompatibilicen con metodologías más colaborativas e interactiva (Martínez; Muñoz y Piscitelli, 2018).

7. CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES FINALES

El objeto del presente capítulo fue analizar, dentro del marco de la era digital, algunas de las características y fundamentos que marcan y determinan los procesos de aprendizaje y enseñanza en la actualidad. Una vez elaborada la revisión bibliográfica desde una mirada global, como anticipábamos en la introducción, podemos expresar que el desarrollo tecnológico, la evolución de las TIC e internet, marcan alguna de las características y fundamentos del aprendizaje actual fomentando y consolidando el e-learning. Por otra parte, como hemos reflexionado, la modernidad líquida influye directamente a la educación y al estudiantado. Comprobamos como la tiranía del instante, la insatisfacción permanente y las ansias de respuestas inmediatas deben dibujar

un escenario de la educación más flexible y dinámico. También, hemos analizado, como las tecnologías digitales y el desarrollo de internet ha fomentado el crecimiento de nuevas teorías del aprendizaje como el conectivismo, aprovechando así todas las posibilidades y recursos existentes en la actualidad digital. Por último, pudimos comprobar que algunas de las barreras posibles para implementar nuevos modelos formativos en contextos educativos son el miedo, el confort o la mala organización, pudiendo impedir a las instituciones implementar nuevos modelos de aprendizaje.

Como conclusión, enumeraremos los elementos más significativos del artículo y que ayudan a definir alguna de las ideas principales.:

- El aprendizaje líquido o posmoderno se caracteriza por: autonomía, inmediatez y personalización.
- La relación cognitiva con los conocimientos digitales está marcada por dos posturas teóricas diferenciadas: algunos autores defienden que la relación cognitiva respecto a los conocimientos digitales es innata. Otros, sin embargo, defienden que la relación cognitiva está sujeta a cuestiones socioculturales, económicas, tipos de actividad desempeñadas o motivacionales.
- El aprendizaje actual es más activo, social y colaborativo.
- La teoría conectivista del aprendizaje se presenta como un enfoque adecuado a las necesidades de la era digital.
- A la ruta clásica epistemológica del aprendizaje mayéutico socrático, el conocimiento interno, se le añade una nueva posibilidad: el conocimiento externo.
- La evolución de las TIC e internet ha fomentado y consolidado la idea del e-learning como aprendizaje fuera del aula.
- La era digital trae consigo nuevas tendencias pedagógicas metodológicas destacadas: entornos personales de aprendizaje (PLE), aprendizaje por proyectos, aula invertida, los MOOC, las redes sociales como mecanismo de aprendizaje, el modelo 70/70/10, la gamificación y el m-learning.
- El remplazo de los modelos tradicionales de aprendizaje por los digitales nos enfrenta a una serie de barreras que debemos superar para lograr la transición.

Parece, bajo estos fundamentos, que el desarrollo tecnológico ha propiciado la aparición de nuevas tendencias, posibilidades y escenarios para la educación en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías digitales, con las consideraciones adecuadas, pueden considerarse como un aliado que construye puentes en lugares imposibles para la antigüedad. Por eso,

consideramos importante reconocer y dar lugar a las nuevas posibilidades que nos ofrecen las TIC e internet, aportándonos herramientas para gestionar la realidad con la que convivimos: la era digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010) *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi
- Area, M. y Adell, J. (2009). *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura y Economía.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Ed. Plaza & Janés.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Mexico, D.F: Siglo XXI.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Conferencia: Post-Proceedings del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, SPDECE 2007, Bilbao, España*.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Hesse, H. (1971). *Lecturas para minutos: pensamientos extraídos de sus libros y cartas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Khan, B. (1997). *Web-Based Instruction (WBI). What Is It and Why Is It?*. En B. Khan (Edit.) *Web-Based Instruction*. pp. 5-18. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. United States: Princeton University Press.
- Martínez Marín, J., Muñoz Moreno, J. y Piscitelli, A. (2018). *Aprender en las organizaciones de la era digital*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, J., y Muñoz, J. (2018). *Aprender en las organizaciones de la era digital*. Barcelona: UOC.
- Masuda, Y. (1980). *The Information Society and Post-Industrial Society*. Washington D.C: World Future Society.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., y Mcneal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. EEUU: MITPress.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5). P.1-6. Recuperado de: <https://bit.ly/3ld2ytr>
- Rivera-Vargas, P. (2018). Sociedad digital y ciudadanía: un nuevo marco de análisis. En P. Rivera-Vargas y C. Lindín. *Tecnologías digitales para transformar la sociedad*, (pp.145-153), Barcelona: LiberLibro.
- Rivera-Vargas, P., Sancho, J y Alonso, C. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología*, (10), 1-13.
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. En *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Siemens, G. (2006). *Conectivismo: learning and knowledge today* [en línea]. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm>
- Viñals Blanco, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *FirstMonday*, 16 (9). Recuperado de: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

EL SEXTEO: ¿UN NUEVO MODO DE DIVERSIÓN O UN FACTOR DE RIESGO?

Sexting: A new mode of fun or a risk factor?

Mònica López¹ y Gisela Blanch²

Resumen: El término del Sexteo se utiliza para hacer referencia a la producción, transmisión o la recepción de contenido sexual a través de dispositivos tecnológicos de comunicación, a menudo mediante las redes sociales. Sucede con frecuencia y no existe ninguna limitación ni en la edad ni en el público. Es fundamental ser conscientes del uso que pretendamos darle al Sexteo, siempre a través de la tecnología y con ayuda de Internet, ya que puede ser una simple actividad divertida o posiblemente, si llega al punto de la difusión, puede crear grandes consecuencias en las personas involucradas, llegando a padecer trastornos psicológicos o también, por parte del receptor, un delito penal. Este artículo tiene como objetivo observar la evolución de la tecnología digital y desarrollar el término del Sexteo, dejando conocer sus características principales, los beneficios y consecuencias que se desprenden del tipo de uso de esta acción.

Palabras clave: Sexteo, tecnología, contenido sexual

Abstract: The term Sexting is used to refer to the production, transmission or reception of sexual content through technological communication devices, often through social networks. It usses frequently and there is no limitation on age or audience. It is essential to be aware of the use we intend to make of Sexting, always through technology and with the help of the Internet, since it can be a simple fun activity or possibly, if it reaches the point of dissemination, it can create great consequences for the people involved, even leading to psychological disorders or also, on the part of the receiver, a criminal offence. The aim of this article is to observe the evolution of technology and to influence and develop the term of Sexting, making known its main characteristics, and the benefits and consequences that arise from the type of use of this action.

Keywords: Sexting, technology, sexual content

1. INTRODUCCIÓN

Con el avance tan rápido de la tecnología, han ido apareciendo una gran variedad de herramientas digitales que nos permiten estar en contacto con cualquier otro usuario las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana, es decir, nos posibilita estar interconectados siempre y en todo momento. Ya existe una infinidad de aplicaciones, cada una de ellas con su finalidad, ya sea de entretenimiento, de aprendizaje, de música, para relacionarnos con los demás. Además, estas aplicaciones, las podemos usar desde diferentes lugares, siempre y cuando tengamos o podamos usar el Internet, como por ejemplo desde casa, desde el trabajo, desde la Universidad, desde la calle y, en definitiva, en

¹ Universitat de Barcelona. Correo electrónico: mlopezmo158@alumnes.ub.edu

² Universitat de Barcelona. Correo electrónico: gblancde7@alumnes.ub.edu

todos y cada uno de los sitios del mundo (que tengan conectividad). ¿Pero todo el mundo sabe usar la tecnología o, mejor dicho, sabe usarla responsablemente? ¿Todo son ventajas o también nos podemos encontrar con inconvenientes y peligros que emergen de la tecnología e Internet? Pues bien, estas son preguntas que nos planteamos constantemente, ya que parece que la tecnología actual está revolucionando nuestras vidas por completo.

En este capítulo, no nos centraremos en la tecnología como tema principal, sino que especialmente en el *Sexting*, un nuevo modo de producir, utilizar, enviar y recibir contenido sexual a partir de la tecnología y las redes sociales. Esta práctica es conocida y practicada tanto por los jóvenes y adolescentes como por los adultos, pero el inconveniente con el que nos encontramos es que hay una carencia de información y educación en cuanto al uso, a las características, al modo de diversión, los riesgos y las consecuencias que derivan del Sexteo.

A continuación, encontraremos un apartado que hablará sobre el origen y la evolución de la tecnología, donde se podrán observar las diferentes etapas por las que ha pasado la tecnología hasta llegar a la nueva era de la información. Seguidamente nos iniciaremos y profundizaremos en qué es el Sexting, qué características suele tener, qué consecuencias pueden derivar, por qué se practica y qué podemos hacer para prevenir peligros asociados. Finalmente terminaremos el artículo con una pequeña conclusión, donde resolveremos la pregunta principal que es la que nos ha motivado a querer investigar sobre este fenómeno: ¿Es el Sexteo un modo de diversión o un factor de riesgo?

2. LA EVOLUCIÓN DE LA TECNOLOGÍA

El término tecnología proviene del griego, y está formado por dos palabras: *techné*, que hace referencia al arte, técnica u oficio, y *logos* que da énfasis al estudio de alguna cosa. Debemos saber y entender que la tecnología se ha ido modificando y adaptando con el paso de los años, ya que en la edad de piedra se refería a todos esos materiales e inventos que realizaban los seres humanos para su sobrevivencia, y actualmente quiere relacionarse también con la agilización, optimización y perfeccionamiento de actividades que hacemos día a día, pero va un poco más allá e integran aparatos tecnológicos para cambiar maneras de comunicarse y de obtener la información y, como consecuencia, su estilo de vida y ocio.

Para poder entender la actual era tecnológica de la información en la que vivimos, es importante conocer la evolución de la tecnología y poder observarla desde su origen. Echaremos un vistazo a las diferentes edades por las que hemos pasado hasta llegar al presente. Como explica Máxima (2020), y con relación a

la tecnología, la primera edad de la cual podemos hablar es la de la edad de piedra, ya que marca el inicio del uso de las herramientas, desarrolladas por la humanidad, con el fin de poder sobrevivir y satisfacer sus necesidades más primarias. Más tarde, nos encontramos con la edad del metal, que dio paso a la edad de bronce y a la edad de hierro, fabricándose así herramientas más resistentes para sus quehaceres. Luego vino la edad antigua, que se distinguió por los grandes avances intelectuales al descubrir y desarrollar la escritura, la filosofía, las matemáticas, la astrología, etc. En la edad Media se empezaron a realizar inventos importantes con relación a molinos de viento, relojes mecánicos, etc, además también se crearon el cañón y otras armas.

2.1 La actual era tecnológica de la información

Cuando se habla de la actual era de la tecnología, nos referimos a los medios que en estos últimos años, nos han facilitado la información como el *DVD*, los ordenadores portátiles y gran variedad de utensilios que nos han permitido, producir, desarrollar y comunicarnos con gran facilidad, sin embargo, esto no hubiera sido posible sin lo que realmente es primordial, el Internet.

El internet, se creó para difundir información científica y militar a finales de los años 60, y en los años 80 fue financiado por la Fundación Nacional de Ciencias (NSF) que consiste en desenvolver comunicaciones de Internet y vincular algunos departamentos de cómputo en universidades. Finalmente en los años 90 Tim Berners-Lee y algunos de sus compañeros, diseñaron lo que serían las nuevas comunicaciones y así poder transferir información con más facilidad. Esta nueva era se basaba en el hipertexto, que poco a poco ha ido creciendo y está consiguiendo cambios profundos en una sociedad que se mueve en un mundo globalizado. (Banrepcultural, 2017).

La era digital parece que se quedará para formar parte de esta sociedad de forma definitiva y lo podemos ver a través de la revolución tecnológica que estamos viviendo en estos últimos años y que va creciendo a gran velocidad. Está transformando los hábitos, el lenguaje, la vida, las costumbres y las relaciones de la sociedad en general, de una forma clara y profunda.

La tecnología puede tener un uso correcto, cuando la persona o usuario puede asimilar los conocimientos y las habilidades que les pueden proporcionar los ordenadores, los teléfonos móviles, dispositivos y herramientas TIC, foros, aplicaciones, chats, etc. Pero no toda la población tiene las mismas facilidades para comprender los nuevos dispositivos o aplicativos y el mundo digital ha de ser consciente del reto que significa para muchas personas de la sociedad, para poder proporcionarles habilidades o conocimientos digitales. Quiénes a priori

cuentan con mayor facilidad para entenderse con todo tipo de innovaciones son los jóvenes y adolescentes, que nacieron con las tecnologías digitales, pero a la vez, son los que corren mayor riesgo al estar expuestos una mayor cantidad de tiempo en nuestro nuevo espacio público (internet), que como todo espacio social presenta tensiones y problemáticas. Las tecnologías, como todo, tienen un lado positivo, con muchas ventajas y oportunidades, pero también un lado negativo, si se hace un mal uso.

2.2. El Internet y la privacidad de las redes sociales

Como hemos comentado en el apartado anterior, la aparición del Internet surge en el año 60 y no es hasta el año 90 cuando comienza a utilizarse dispositivos tecnológicos así como en ordenadores, teléfonos móviles, con el fin de transferir información con mayor facilidad y rapidez. Como sabemos, actualmente residimos en la era digital y tecnológica de la comunicación que, junto a Internet, nos permite estar conectados constantemente a aplicaciones, páginas web y, también a las redes sociales, ya que estas nos posibilitan estar en contacto con las demás personas las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana, en cualquier lugar y por supuesto, compartir con ellas la información que se desee.

En la misma línea y siguiendo con las maneras que tenemos de distribuir digitalmente la información, nos encontramos con un problema real y actual en relación a la privacidad de las redes sociales. Bazán (2013) (citado en UNIVERSIA, 2013) afirma que mucha de la información que encontramos en las redes sociales está muy vulnerada, ya que todavía no existen medidas efectivas para poder garantizar la seguridad de los datos en red. Además, agrega que alguien con conocimientos técnicos en muy poco tiempo puede robar una cuenta de una red social y extraer información privada. Así que cuando subimos, enviamos o recibimos alguna información a través de las redes sociales y con ayuda de Internet, ya no controlamos esa información y puede que esta llegue a una infinidad de personas, gente conocida y desconocida. También, como comenta Galán (2019) las redes sociales implican riesgos que los propios usuarios han decidido aceptar, porque en los Términos y Condiciones damos autorización para que los promotores de las aplicaciones puedan hacer uso de la información que les proporcionamos.

Es importante saber cómo usar las redes sociales, ya que, como explica Bazán (2013) (citado en UNIVERSIA, 2013), puede ser la clave para reducir riesgos y prevenir en futuros problemas como por ejemplo: *cyberbullying*, *sexting*, pornografía infantil, etc.

3. EL SEXTEO: SIGNIFICADO, DEFINICIÓN, TIPOS Y CARACTERÍSTICAS

Las nuevas tecnologías han ampliado y modificado las maneras que tenemos de comunicarnos y relacionarnos entre nosotros, pero al mismo tiempo, también han producido diferentes variaciones con relación a la intimidad y a la sexualidad de las personas, como por ejemplo la práctica del *Sexting*, que ha aumentado recientemente gracias a la tecnología, redes sociales e Internet.

Según Puyol (2018) el término del Sexteo fue empleado por primera vez en el 2005 y el origen de su palabra proviene del acrónimo anglosajón que está formado por *Sex* (sexo) y *Texting* (envío de mensajes de texto). En la misma línea, desde la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD)³ describen la palabra *Sexting* como la acción de enviar o recibir fotografías, grabaciones en vídeo o audio, o dejar que otros lo hagan, en una situación íntima, por ejemplo: desnudo, parcialmente desnudo o en posición insinuante o provocativa. Además, se parte de la base que es un contenido erótico, que se envía, normalmente, de manera voluntaria y deliberada a personas con las que ya existe una relación de confianza, aunque no siempre tiene por qué ser así. Podemos encontrarnos con dos tipos de Sexteo, el activo y el pasivo: el primero, se atribuye a la persona que distribuye y envía el material comprometido, y el segundo, es la persona que recibe dicho contenido de índole sexual.

Debemos saber y ser conscientes que el simple hecho de enviar o recibir estas imágenes a través de aplicaciones tecnológicas, ya sea por correo electrónico, Instagram, WhatsApp, o a través de distintos aparatos tecnológicos, no tiene por qué conllevar consecuencias graves o negativas, sino incluso pueden tener beneficios. Evidentemente, el mal uso de la tecnología, con relación al *Sexting*, puede traer una serie de riesgos, peligros y consecuencias muy negativas para las personas implicadas. Además, lo que también debemos tener en cuenta es que, una vez que se envían estos archivos, se pierde el control que se tenía sobre ellos, pudiendo acabar en manos de gente indeseada o en lugares públicos (García, 2017). Es en este momento cuando esta acción puede traer consecuencias graves con relación a la salud, reputación, imagen, honor y bienestar del/la protagonista de esos archivos eróticos y sexuales.

3.1 La práctica del Sexteo

Las causas de practicar el *Sexting* pueden ser diversas, pero el objetivo principal es el de generar interés sexual en otra persona. Además, también se puede

³ <https://www.aepd.es/sites/default/files/2019-09/fichas-proteccion-datos-y-prevencion-de-delitos.pdf>

utilizar como un experimento sexual, como una actividad previa al sexo para así buscar la excitación y el deseo, para obtener una validación social y subir la autoestima al sentirse atractivos y sensuales. Pero por otro lado, podemos observar otras razones por las que se practica, como por ejemplo: por la falta de consciencia de su propia privacidad, por un exceso de confianza, por una sobrevaloración de su capacidad tecnológica, etc. (Gutiérrez, 2019).

Por un lado, según el estudio de Emily Stasko (2013) de la Universidad de Drexel (citado en Gutiérrez, 2019) en Estados Unidos, el 88% de los habitantes alguna vez lo han practicado, por lo tanto, corresponde a más de la mitad de la población. El 74% lo practicó con su pareja estable, el 43% en una relación pasajera y el 12% mientras mantenían una relación estable con otra persona.

Por otro lado, en España, un estudio publicado en *Sexuality Research and Social Policy* (2010) (citado en Gutiérrez, 2019), reveló que alrededor del 60% de los adultos que fueron encuestados practican *Sexting* y el 28% declaró que enviaba fotos y vídeos de contenido sexual. Según un artículo de *JAMA Pediatric* (2012) (citado en Gutiérrez, 2019), el incremento de esta práctica es notable en estudiantes, aumentando de un 27% en 2012 a un 44% en 2015. También, es una práctica usual dentro del matrimonio, según un estudio publicado en *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking* (2013) (citado en Gutiérrez, 2019), alrededor de 29% de las personas evaluadas afirman haber enviado mensajes eróticos a su pareja y el 12% fotos o vídeos desnudos o semi desnudos (Rodríguez, 2019.). Actualmente, el sexo está bastante “normalizado” entre la población en general, por lo tanto, no nos deberíamos sorprender ante episodios de *Sexting*.

Como ya hemos comentado, el Sexteo es una práctica que no tiene edad pero existe una nueva tendencia entre los adolescentes y jóvenes, aunque se sigue practicando entre personas adultas. La gran diferencia es que los jóvenes son más vulnerables a los riesgos, pudiendo estar relacionado con la falta de conciencia hacia el peligro, la necesidad de sentirse aceptados constantemente, la iniciación a la sexualidad que justo se produce en esta etapa, la poca información sobre la privacidad o el uso continuo y extenso de la tecnología.

3.2 Beneficios del Sexting

Al término del Sexteo no debemos asociarlo siempre con aspectos ni consecuencias negativas, ya que si se realiza un buen uso de la práctica se pueden obtener beneficios para las personas involucradas.

Primero que todo, es importante saber que, al contrario de lo que pasa con las consecuencias negativas, no hay ningún tipo de campaña que fomente la práctica

del Sexting, aunque los especialistas en este tema son quienes motivan a la población a que la gente lo realice. El Sexteo como tal, tiene muchos beneficios para la salud y también, en cuanto a la relación de pareja (amistad, conocido o novio), siempre y cuando sean archivos eróticos enviados por voluntad propia y no por obligación. Debemos ser conscientes en todo momento con quién ponemos en marcha este tipo de práctica para así, no poner en peligro el contenido que se va a utilizar, aunque el riesgo puede estar presente cuando esa relación deje de existir o haya algún enfado. Según Francesca Gniecchi (citada en De la Llana, 2017) especializada en Sexualidad y Comunicación en la Universidad de Barcelona y Universidad de Chile, dice:

Tanto para una mujer como para un hombre, el llevar a la práctica formas de erotizar a la pareja, salir de la rutina y ser creativos es realmente muy valioso. Recordemos que en una pareja lo sexual y el *feeling* es una parte muy importante [...] Es fundamental que siempre se tenga en cuenta a qué tipo de persona se tiene al lado, para llegar a enviar este tipo de interacción, pautando con ella el hecho de borrar fotos y mensajes explícitos. (De la Llana 2017: 2)

El Sexting tiene ciertos beneficios, porque es el sexo en general el que promueve que sea así. El sexo es un acto que realizan al menos dos personas y tiene como objetivo dar y recibir placer. Las relaciones sexuales pueden incluir variadas prácticas y una de ellas es el Sexteo, como bien hemos explicado en el punto anterior, sexo a partir de Internet.

Como bien dice la psicóloga y sexóloga Morán (2019) mantener relaciones sexuales aporta diversos beneficios tanto físicos: efectos positivos en la piel, la musculatura, etc., como psicológicos: reduce el estrés, aumenta la autoestima, entre otros.

3.3 Consecuencias negativas

Palmer (2017) sostiene que el mal uso de esta práctica puede conllevar posibles consecuencias negativas como por ejemplo las siguientes:

- *Grooming*: Se produce cuando estos archivos llegan a manos de pedófilos. A partir de allí pueden intentar comenzar a hablar con los/as implicado/s y más tarde, pedirle/s que satisfagan sus peticiones.
- *Ciberbullying*: En el caso de que estos archivos pudieran llegar a un público amplio, estos pueden comenzar a acusar y a burlarse de el/la o los/las protagonistas de estos contenidos, de manera online.
- *Chantajos o Sextorsión*. Se produce cuando el receptor de estas fotografías o vídeos, pide al protagonista que cumpla una serie de peticiones a cambio de no publicarlos o enviarlos. El protagonista puede entonces encontrarse con

angustia, miedo y vergüenza.

- Publicación en redes sociales y páginas de contenido pornográfico: A veces, quien recibe estos contenidos de índole erótico y sexual puede publicarlo en redes sociales, donde el acceso es público. Esto conlleva que un gran número de personas pueda verlo e, incluso, difundirlo más todavía. También, puede terminar en páginas pornográficas, derivando así problemas de reputación, salud y bienestar para la persona en cuestión.
- Perjuicios en la reputación: Es posible que este contenido se mantenga en la red durante bastante tiempo e incluso sea difícil su eliminación. Debido a esto, si el contenido se puede relacionar con la identidad de esa persona de manera online, puede generar un gran daño psicológico en el presente y en el futuro.
- Riesgos físicos, de geolocalización y consecuencias psicológicas: A veces, en el contenido del Sexting, se puede identificar la localización o su reconocimiento. Esta posible información puede usarse para robos, amenazas o selección de víctimas por parte de los pederastas. Además, la exposición pública del contenido erótico, puede dar paso a la humillación, a la vergüenza, al miedo, a la desconfianza, a la pérdida de autoestima, a la culpabilidad, al aislamiento, decepción de parte de la familia, etc. También se relaciona a patologías mentales como la depresión, ansiedad, abuso de sustancias y suicidio.

Consecuencias legales: como dice Guardiola (2016) el Sexting mal empleado se puede calificar como pornografía infantil si se trata de menores de edad. Según establece el artículo 189 del Código Penal, y de acción ilegal en el caso de que no se trate de menores. Se consideran delitos de producción, posesión o distribución de estos contenidos sexuales.

3.4 Prevención del mal uso de la tecnología y del Sexteo

Diferentes campañas de prevención del Sexteo se basan en la frase 'es mejor prevenir que curar', buscando así impedir que se hagan fotografías o vídeos íntimos, que se envíen estos archivos de carácter sexual y, además, ponen el foco en la persona protagonista. A los receptores de estos archivos simplemente se les dice que los eliminen y que no los reenvíen. Realmente, la prevención del Sexting va mucho más allá de lo que se acaba de comentar, porque se puede y debemos actuar desde la raíz a través de la educación, proporcionando la suficiente información sobre el Sexteo (Palmer, 2017). En la misma línea, proveemos diferentes vías para saber cómo podemos prevenir que sucedan estas escenas negativas de Sexting:

- Información sobre el Sexting quitándole la carga negativa: Es necesario explicar a toda la ciudadanía en qué consiste el Sexting, con sus beneficios y consecuencias (también legales), y así tener conciencia sobre el tema y generar una cultura preventiva en cuanto a las consecuencias negativas del Sexteo. Es necesario que se transmita al entorno que el Sexting no es negativo si se hace un buen uso, cuando es un acto voluntario. Aunque, cuando el receptor difunde el material, sin el consentimiento del otro, empiezan las consecuencias negativas. Se debería poner el foco en las personas agresoras cuando sucedan casos de difusión.
- Educación sobre el Sexting y la sexualidad: Es importante saber qué es la sexualidad y cómo trabajarla, ya que a veces, sigue siendo un tema tabú (incidir en que se hable y se comuniquen diferentes aspectos relacionados con el sexo). También se puede proponer un protocolo de intervención para saber cómo actuar en caso de difusión.
- Educación en valores y uso de la tecnología: La falta de autoestima, empatía y respeto, además de hacer un mal uso de la tecnología y del Sexteo, puede conllevar posibles riesgos y pérdidas del derecho a la privacidad. Se deberían trabajar más estos valores y educar una juventud a partir de estos.

4. CONCLUSIONES

A medida que ha ido transcurriendo el artículo, hemos hablado de la evolución de la tecnología y del Sexting, teniendo en cuenta su significado, los tipos, sus beneficios y consecuencias y, finalmente, cómo se puede prevenir el mal uso de esta práctica. Es curioso ver como dependiendo de este último factor, el Sexteo pueda derivar a una actividad lúdica y divertida o a una auténtica pesadilla.

Ser consciente de todo lo que conlleva el hecho de enviar - recibir contenido sexual, y tener una buena información y educación con relación a este tema es importante para poder desarrollar esta práctica tecnológica sin poner en peligro la integridad física, la reputación, la salud y el bienestar de los implicados. Cabe decir que, como hemos ido comentando a lo largo del artículo, el Sexting no es una práctica ni mala ni perjudicial, es más, los psicólogos expertos en el tema, consideran que es una buena herramienta para la terapia de pareja y así fomentar la atracción entre ellos, la pérdida de vergüenza, incluso una mejora de la visión que se tiene de uno mismo. Siempre que se quiera realizar una práctica sexual, ya sea en persona o por otros métodos (ej:online), debe ser porque los dos usuarios están dispuestos, les apetece y quieren hacerlo. Cuando la práctica de cualquier actividad sexual, no es voluntaria, se tiene que actuar de inmediato.

Desde un primer momento la pregunta inicial que nos hemos hecho para poder elaborar este artículo era preguntarnos si el Sexteo es un nuevo modo de diversión o un factor de riesgo. Después de buscar información, autores que explican diversos aspectos fundamentales para poder entender el concepto del Sexting y todo lo que conlleva hacerlo, hemos llegado a una conclusión. El Sexteo es una práctica sexual tecnológica que si se hace de manera consciente y sabiendo todo lo que puede comportar una vez enviados estos archivos de índole sexual y eróticos, puede ser beneficioso y no tiene por qué tener ninguna consecuencia negativa. Sin embargo, existe un riesgo elevado, ya que ese contenido pasa a ser también de la otra persona y queda fuera del alcance y control de la persona que aparece en el registro. Se puede llegar a extremos muy negativos, haciendo público y reenviando las fotografías o vídeos comprometidos, y pueden afectar a nuestras vidas tanto de forma psicológica como de forma legal. Por eso se debe ir con precaución y se aconseja tener mucha relación y confianza con la otra persona. Más aún, por los estudios que hemos podido observar, es una práctica globalizada, es decir, la mayoría de la sociedad lo practica, es a nivel mundial y no importa la edad porque se hace tanto en la adolescencia como en la etapa adulta. Lo que nos ha asombrado es que con la cantidad de gente que lo realiza, haya tan poca información y educación sobre el sexo en general y el Sexting en concreto.

A fin de cuentas, consideramos que el Sexting es una práctica de diversión que nos puede dar beneficios y puede ser entretenida, pero hay mucho riesgo detrás de ella. Antes de practicarlo deberíamos informarnos de las consecuencias para hacerlo de forma segura y así evitar llegar a extremos no deseados.

BIBLIOGRAFÍA

- Banrepcultural (2017). Las nuevas tecnologías de la comunicación. *Red cultural del Banco de la República en Colombia*. Recuperado el 8 de Enero de 2019:
https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Las_nuevas_tecnolog%C3%ADas_de_la_comunicaci%C3%B3n
- De la Llana, A. (2017). *Expertos en Sexting: ¿una opción para potenciar la intimidad?*. [en línea]. Recuperado de:
<https://www.losandes.com.ar/article/expertos-en-sexting-una-opcion-para-potenciar-la-intimidad>
- Galán, J. (2019). El oxímoron de la privacidad en las redes sociales. *Retina*. Recuperado de:

https://retina.elpais.com/retina/2019/09/05/tendencias/1567673377_278104.html

- García, N. (2017). "Sexting", cuando las imágenes íntimas quedan al descubierto. *Diario de Ibiza*. Recuperado de: <https://bit.ly/3gtbVlb>
- Gutiérrez, L. (2019). Sexting: según los expertos, una práctica saludable para tu vida sexual. *Vix*. Recuperado de: <https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/9260/sexting-segun-los-expertos-una-practica-saludable-para-tu-vida-sexual>
- Guardiola, M. (2016). El Sexting: nuevo tipo penal introducido tras la reforma del Código Penal. *Legal Today*. Recuperado de: <https://bit.ly/3jaJlqp>
- Máxima, J. (2020). Historia de la tecnología [en línea]. Recuperado de: <https://www.caracteristicas.co/historia-de-la-tecnologia/>
- Morán. (2019). Los 15 principales beneficios del sexo para la salud. *Infosalus*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Eww3BC>
- Gutiérrez, L. (2019). Sexting: según los expertos, una práctica saludable para tu vida sexual. *Vix*. Recuperado de: <https://bit.ly/3hqL36x>
- Palmer, P. (2017). *Seguridad y Riesgos: Cyberbullying, Grooming y Sexting* (trabajo de fin de máster). Universidad Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Puyol, J. (2018). ¿Qué es y en qué consiste el sexting? *Confilegal*. Recuperado de: <https://confilegal.com/20180810-que-es-y-en-que-consiste-el-sexting/>
- Rodríguez, B. (2019). *Sexting o Sexteo: Una conducta de alto riesgo*. [en línea]. Recuperado de: <https://www.fundacionreca.org/adiccion-sexo/sexting-sexteo-riesgos-prevencion/>
- UNIVERSIA. (2013). *Privacidad y seguridad en las Redes Sociales, un problema actual*. [en línea]. Recuperado de: <https://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2013/03/01/1008138/privacidad-seguridad-redes-sociales-problema-actual.html>
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *FirstMonday*, 16 (9).

FAVORECIENDO EL APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. POSIBILIDADES DE LA ESTIMULACIÓN SENSORIAL Y LA ROBÓTICA.

Favoring learning in a special school setting. Possibilities for sensory stimulation and robotics.

Guida Martínez Guasch, Universidad de Barcelona¹

Resumen: Los niños y jóvenes con un diagnóstico del Trastorno de Espectro Autista (TEA) necesitan una educación ajustada a sus necesidades. La Escola Guru, ubicada en el barrio de Sarrià de Barcelona, es un centro de educación especial que trata con niños y jóvenes que tienen algún tipo de discapacidad intelectual, pero con diferentes niveles en el desarrollo de sus capacidades. Así pues, en este artículo² se hace un breve recorrido del modo en que la Escola Guru aborda la educación de los chicos y chicas con autismo, haciendo especial énfasis en la sala multisensorial y los materiales que esta ofrece, y por otro lado, en el papel que tiene la tecnología dentro del centro, entendiéndola como un recurso más de aprendizaje potenciador de capacidades y habilidades. Se recogen recursos sobre aplicaciones para iPad y dispositivos digitales, así como de robots educativos programables.

Palabras clave: Aprendizaje multisensorial, Centros de Educación Especial, TEA y tecnología, robots educativos programables.

Abstract: Children and youth with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) need an education tailored to their needs. The Escola Guru, located in the Sarrià neighborhood of Barcelona, is a special education center that deals with children and young people who have some type of intellectual disability, but with different levels in the development of their capacities. Thus, this article makes a brief overview of the way in which the Escola Guru approaches the education of boys and girls with autism, with special emphasis on the multisensory room and the materials it offers, and on the other hand, on the role of technology within the center, understanding it as another learning resource that enhances capacities and abilities. Resources are collected on applications for iPad and digital devices, as well as programmable educational robots.

Keywords: Multisensory learning, Special Education Centers, ASD and technology, programmable educational robots.

¹ Estudiante de cuarto de carrera de pedagogía de la Universidad de Barcelona. Becaria dentro del grupo de investigación consolidado Esbrina (2017 SGR 1248) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (beca de colaboración en departamentos universitarios).

Mail de contacto: guidamg22@gmail.com

² Este artículo deriva de un trabajo de campo que se realizó dentro de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje en la Sociedad Digital cursado en el año 2017-2018. Autoras: Eli Bassas, Judit Calvo, Guida Martínez, Marina Melià y Paula Muñoz.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo se aborda la tarea educativa con los niños y jóvenes con autismo? Este capítulo se centra en describir e ilustrar la educación que ofrece la Escola Guru al alumnado con un diagnóstico de autismo. Para ello es necesario empezar por definir y contextualizar los tres conceptos clave de este artículo: el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las salas de estimulación sensorial y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en relación con la robótica educativa y el autismo.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según DSM 5³ (2013), es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar dificultades en la comunicación y en la interacción social y por presentar patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Los primeros síntomas se manifiestan en las primeras etapas del desarrollo del niño y hace que este tenga dificultades en varias áreas del funcionamiento.

Las aulas multisensoriales son espacios donde las personas que acuden a ellas pueden interactuar con el medio que las rodea. Se trabaja de manera diferente al aula convencional, puesto que en ella se potencian diferentes tipos de estímulos (visual, táctil, auditivo, corporal, vibratorio, etc.) que permiten acercarse al alumno de un modo personal e íntimo, haciendo que se despierten en ellos sensaciones y emociones nuevas. Este tipo de aula, en los Centros de Educación Especial (CEE), tiene grandes beneficios puesto que potencia las relaciones positivas y mejora la concentración y la coordinación de los niños a través de la estimulación y la relajación (Carbajo, 2014). Según dice Gómez Rodríguez (2016), “las aulas multisensoriales surgen de una iniciativa creada en Holanda para estimular con discapacidades psíquicas, siendo una terapia que [...] pretende reforzar la integración de la información sensorial y la relación con el entorno” (p.9). Esta estimulación se puede conseguir de varios modos con el uso de diferentes materiales, pero como bien afirma Carbajo (2014), los niños y jóvenes con TEA e hiperactividad “en la columna de bolas y perlas mantienen segundos la atención utilizando el cambiador de color y observando cómo suben y bajan las burbujas” (p.169). Javi Gascón, que es quien se encarga de la sala de estimulación sensorial de la Escola Guru, también mencionó especialmente este material, puesto que comentó que gustaba mucho a la gran mayoría de niños y jóvenes, no solo por el movimiento de las burbujas o por el pulsador de colores, sino también por la vibración que lo caracteriza, ya que era una sensación muy bien recibida por los niños y niñas, y que atraía bastante.

³ Quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.

Hasta no hace demasiado tiempo, se trabajaban las necesidades educativas especiales de las personas con TEA con estrategias metodológicas más tradicionales. Como muy bien dice Reina (2016), durante la última década hay una tendencia a trabajar las TIC en la educación del alumnado con TEA porque ayuda a desarrollar la comunicación potenciando el lenguaje del niño/a. A veces, a pesar de tener muchos recursos multimedia a nuestro alcance adaptados a las personas con TEA, se demuestra, como bien señala este estudio de Terrazas, Sánchez y Becerra (2016), que debido al desconocimiento de estas herramientas se puede llegar a trabajar con materiales más tradicionales porque ya se conoce su funcionamiento. Este no es el caso de la Escola Guru, puesto que dispone de una profesional en relación con las TIC y el TEA que, además de ser profesora, ejerce como fuente de recursos de la escuela. Cuando se utilizan las TIC en educación, es esencial tener en cuenta que el simple uso de estas herramientas no es suficiente para producir cambios en el aprendizaje de los niños con TEA. Lo que realmente marca la diferencia son las estrategias educativas desarrolladas a través de las TIC. Así pues, lo más importante es utilizar aquellos medios que contribuyan a su mejora, potenciando las capacidades y habilidades que se puedan ver alteradas en su desarrollo. Siguiendo en esta línea, es importante recordar que “no hay programas que se adapten a todas las personas con TEA, sino que hay programas que se adaptan a determinadas características de las personas con TEA” (Lozano, Ballesta, Cerezo y Alcaraz, 2013, p. 204).

2. SITUACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ESCOLA GURU⁴

La Escola Guru es un centro de educación especial que se encuentra en el barrio de Sarrià (Barcelona), concretamente en la calle Bisbe Català, 38. El propio nombre del centro hace referencia a su tarea educativa fundamental: pasar de la ignorancia (gu- que en sánscrito significa *oscuridad*) al conocimiento (-ru que en sánscrito significa *luz*)⁵. La Escola Guru es una fundación privada de autismo que actualmente cuentan con unos 34 alumnos de entre 5 y 19 años, todos con discapacidad intelectual, pero con diferentes niveles en el desarrollo de sus capacidades.

⁴ Los datos de la escuela son del curso 2017-2018.

⁵ Consulta del significado de *guru* en <https://definicion.de/guru/>



Imagen 1. Dibujo de la escuela hecho por Abel. Fuente: Facebook CEE Guru.

Están organizados en ocho grupos de cuatro alumnos, excepto dos de ellos que son de cinco y que es donde se encuentran los dos alumnos del centro con modalidad de escolaridad compartida. Cada uno de estos grupos tiene asignado un tutor, el cual tiene un área de especialidad: Pat es la especialista en tecnología, Miriam en plástica, Bea en comunicación, Javi en la parte sensorial, Ricardo en lego, etc. Si nos fijamos en la plantilla de profesores y especialistas del centro veremos que son doce: ocho tutores, dos educadores, el logopeda y la psicóloga. Hay que remarcar que la ratio de esta escuela es muy pequeña, cosa que les favorece mucho para poder trabajar intensamente con cada uno de los niños porque, normalmente, en una escuela de educación especial son ocho alumnos por grupo. Respecto a su organización horaria, es de 9:00 h a 10:30 h y de 15:30 h a 16:30 h. Cada uno de los grupos está con su tutor, de ese modo los niños y niñas empiezan y acaban el día con la misma persona, lo cual es muy importante porque les aporta mucha seguridad. A las 12:30 h comen y a la 13:30

h empieza la hora del patio, que termina al cabo de una hora. Finalmente, en las franjas del medio (11 h-12:30 h y 14:30 h-15:30 h) es cuando intervienen los especialistas.

La Escola Guru lleva ya muchos años integrando y utilizando la tecnología en las aulas y, por tanto, para los niños y jóvenes del centro no es nada extraño trabajar con ordenadores, cámaras fotográficas, iPads o videoconsolas durante las prácticas educativas. El objetivo principal que se quiere conseguir es mejorar la comunicación y la interacción social, y el reto del centro es, tal como apunta Sánchez Nofre (2016), el de “capacitar a los alumnos y que estos puedan formar parte activa de la sociedad a la que pertenecen, una sociedad donde la tecnología tiene un papel muy importante” (p. 611).

3. AULA DE ESTIMULACIÓN SENSORIAL VUELING

En la página web de la escuela se explica por qué denominan “Sala Vueling” al aula de estimulación sensorial. El motivo es que el padre de Gonzalo, un niño de la escuela, es piloto de avión y consiguió que su empresa realizara una donación al centro, la cual se invirtió para crear, ya hace dos o tres años, la actual sala de estimulación sensorial ubicada al final del patio de la escuela. Aun así, mucho antes de que esta sala fuera una realidad, en la escuela ya se hacían actividades de relajación con materiales caseros. La iniciativa surgió de un educador que empezó a ejercitar la estimulación sensorial en clase con material propio muy simple, como por ejemplo a partir de plumas de colores o de una bolsa llena de garbanzos o lentejas. Actualmente, Javi que es uno de los especialistas que trata toda la parte sensorial, siguiendo la misma metodología que utiliza en su clase.

Como se ha dicho, gracias a la subvención de la empresa del padre de Gonzalo se diseñó y se creó la sala sensorial, priorizando la compra del material más útil y necesario para la escuela, como es la cama de agua, la columna de burbujas y el equipo de música. Actualmente, siempre que la Escola Guru recibe alguna ayuda se van comprando más materiales para que esta sala vaya creciendo poco a poco.

El proceso que se sigue con los niños y niñas es el siguiente: cuando llega un alumno nuevo a la escuela, se le pasa un perfil sensorial para poder obtener unas pautas sobre cuál es la mejor manera de intervenir. Este perfil sensorial es un registro donde el profesional le ofrece diferentes estímulos de los cinco sentidos (oído, gusto, olfato, tacto y vista), así como de los sentidos vestibular y propioceptivo, y se observa cómo reacciona a ellos.

En caso de que el niño o la niña en cuestión no tenga lenguaje, hay que interpretar las expresiones que realiza, y a veces no son del todo claras.

Si nos fijamos en las actividades que se realizan dentro de la sala de estimulación sensorial vemos que estas son, normalmente, por parejas, puesto que, si no, no se les puede ofrecer la atención necesaria y, como dijo Javi, “si lo quieres hacer bien, no puedes coger más”, a no ser que sean niños muy autónomos y entonces las sesiones podrían ser con un máximo de cuatro. Además de configurar un perfil sensorial de cada niño y niña, cuando Javi se encontraba delante de un grupo que todavía no conocía demasiado, empleaba un aparato para mirar las pulsaciones de cada uno de ellos tanto al principio como al final de cada sesión, para así saber con certeza quién había conseguido rebajar un poco las pulsaciones.

El objetivo principal del aula de estimulación sensorial es la relajación, pero en ningún caso se puede confundir la integración sensorial con la estimulación sensorial. Javi insistió mucho en esto, puesto que a él se le había confundido siempre con un especialista de la integración sensorial, y no es así. Esta la ejerce un terapeuta ocupacional, que es aquel que se encarga de adaptarlo todo para tener en cuenta muy concretamente los desórdenes sensoriales de cada niño/a y regularlos a través de la intervención. El hecho de sentir que los niños y jóvenes con autismo tienen dificultades de integración sensorial, es decir, de hiperreactividad sensorial o de hiporreactividad sensorial, ha creado desconcierto hasta el punto de confundir dos tareas que ejercen dos especialistas totalmente diferentes porque, por ejemplo, la figura del terapeuta ocupacional requiere de una formación muy específica y es un trabajo muy delicado que a Javi no le corresponde. Él se encarga de llevar a cabo una acción educativa para que “el alumnado se relaje y se realicen las actividades teniendo en cuenta sus intereses, sobre todo respetando aquello que no les gusta. Es importante ser prudentes y no ofrecérselo, eso para mí es lo más importante”.

Antes de describir los diferentes materiales con fines educativos que se encuentran en la sala de estimulación sensorial, explicaremos una actividad que Javi realiza a menudo con los niños y niñas de la escuela teniendo en cuenta lo que comenta: “hacemos relajación, pero sobre todo a partir del juego porque lo pueden hacer”. El ejercicio consiste en taparles los ojos con un antifaz y pasarles algún objeto para que lo toquen y descubran qué es. A veces hace esta misma actividad con una bolsa llena de objetos diversos y tienen que adivinar, a través del tacto, qué es cada cosa que cogen. Trabajan también la estimulación táctil haciendo masajes y utilizando, si se quiere, varias cremas; y por la parte olfativa, a veces usan ambientadores. Con los grupos de nivel alto, los que son más autónomos, complica algo más las actividades y juegan a un tipo de escondite dentro de la

sala consistente en esconderse y estar en silencio, puesto que por el sonido tienen que detectar la ubicación de los compañeros/as. Ahora bien, con los grupos bajos Javi ha llegado a trabajar con un solo alumno, es decir, haciendo sesiones individuales y ofreciéndole estímulos según los intereses que tenga, ya que de ese modo se garantiza una educación totalmente centrada en la persona que cubre sus necesidades específicas.

La sala de estimulación sensorial de la Escola Guru cuenta con diferente material para llevar a cabo la acción educativa, y la gran mayoría funciona con tecnología digital. Por lo que respecta al equipo de música, normalmente está en funcionamiento, pero se tiene realmente en cuenta la función musical, es decir, Javi al principio ponía música de relajación a todos los niveles (altos, medios y bajos) pero ahora va variando según lo que quiere trabajar y también depende del niño/a. Un claro ejemplo de eso es lo que comenta: “por la mañana lo que me interesa es activarlos un poco (...) y a última hora siempre intento poner música más de relajación para que se vayan tranquilos a casa.” Seguidamente, hemos hecho un breve recorrido de todos los materiales y hemos destacado las características más importantes de cada uno, complementando además toda la información con una fotografía.

La **pelota de ejercicio** se utiliza para estimular el sentido vestibular. Una actividad que se puede realizar para determinar el equilibrio y el control espacial del niño/a consiste en que se sienta encima de la pelota y se observe su movimiento.

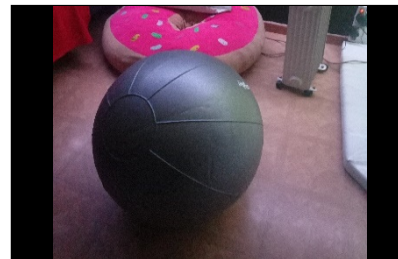


Imagen 2. Pelota de ejercicio.

Fuente: Autoría propia.

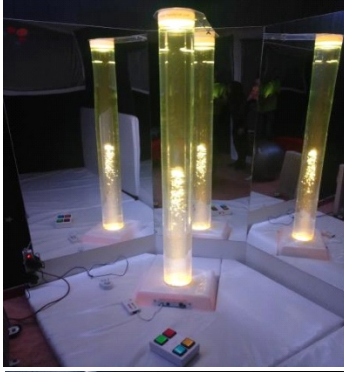


Imagen 3 y 4. Columna de burbujas.

Fuente: Autoría propia.

La **columna de burbujas** es uno de los materiales que más les gusta a los alumnos, sobre todo, el hecho de mirar el movimiento que van creando las burbujitas fosforitas. También les gusta colocarse junto a la columna para tocarla o bien sentarse de espaldas junto a ella para notar la vibración que emite.

Este material tiene, además, un pulsador de cuatro colores (rojo, verde, amarillo y azul) con el que los niños y niñas interaccionan y van viendo la relación causa-efecto de “si le doy al rojo, la columna se pone roja”. Así mismo, con el pulsador también se pueden hacer combinaciones de colores o regular el movimiento de las burbujas, entre otras.

La **cama de agua** es el material más completo que hay en la Sala Vueling, puesto que permite a los profesionales trabajar áreas diversas. Así pues, la parte de agua permite trabajar la del movimiento, es decir, el sistema vestibular del niño/a. Además, debajo de la cama hay unos altavoces que están conectados al equipo de música que hay en la sala para emitir sonido ambiente, permitiendo así que la persona que está tumbada en la cama capte la vibración de la música en su cuerpo. Otro de los beneficios de este material es que se puede enchufar a la corriente para que el agua se caliente, de modo que la sensación que tengan los niños/as sea más agradable.

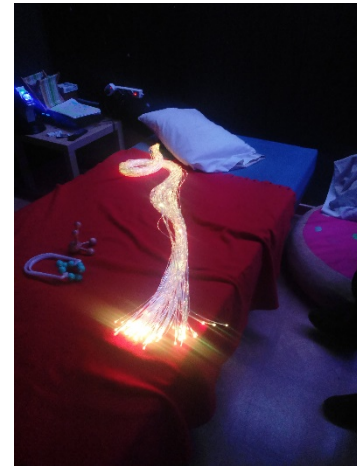


Imagen 5. Cama de agua.

Fuente: Autoría propia.

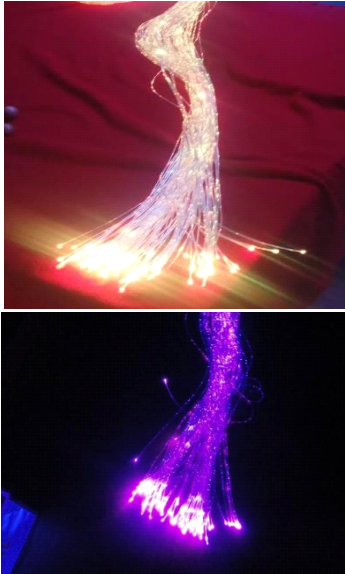


Imagen 6 y 7. Haz de leds de colores.

Fuente: Autoría propia.

El **haz de leds** es un material que se utiliza en dos sentidos. Por un lado, como estimulación visual, mirando cómo va cambiando de color; y por el otro, para trabajar el sentido propioceptivo, basado en tener conciencia de los límites del propio cuerpo.

Esto último se hace, por ejemplo, cogiendo el haz de leds y ejerciendo presiones en una de las extremidades del niño/a, lo cual, a la mayoría del alumnado les gusta mucho y les hace sentir seguros. Como consecuencia, se consigue que se tranquilicen y bajen tensiones, uno de los objetivos básicos de esta actividad.

La **luz de neón**, también conocida como luz negra, es la que se encuentra en muchas discotecas. Con ella se trabajan los colores fluorescentes, puesto que al ponerla en marcha se intensifican todos los colores.

A los grupos de nivel alto/medio les gusta mucho ponerse debajo y dibujar para observar cómo brilla el trabajo que ellos mismos han realizado, y que según Javi “es más motivador que quizás dibujar de otro modo”. Los niños y niñas pueden elegir entre hacer dibujo libre o bien recurrir a una plantilla que él les facilita para que lo rellenen de color y lo pinten.



Imagen 8. Luz de neón o luz negra.

Fuente: Web CEE Guru.

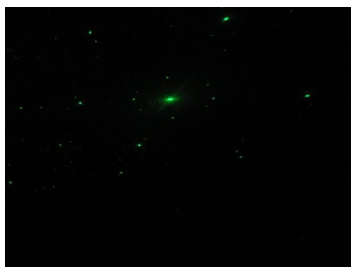


Imagen 9. Cometas de luz.

Fuente: Web CEE Guru.

Los **cometas de luz** se usan para trabajar la estimulación visual y aparecen cuando se baja la luz de la sala. En este momento se reparten por todo el espacio con un ligero movimiento hasta cubrir toda la sala y te ves inmerso bajo unas estrellas y unas nubes de luces verdes. Como muy bien dicen los niños/as en la web de la escuela, "con un mando, se pueden poner unas cosas que son verdes que se mueven y es como si estuvieras en el espacio".⁶

Javi comentó durante la entrevista que para la sensibilidad se puede regular todo, puesto que, si un niño/a está incómodo con una cierta potencia de luz, él la puede modificar con un mando, regulando tanto la intensidad (más fuerte o más floja) como el color para conseguir crear un buen clima de aprendizaje agradable para todos. No obstante, teniendo en cuenta que el objetivo principal es siempre el de tranquilizarlos y rebajar sus posibles tensiones, recomienda no jugar demasiado con las intensidades de las luces de la sala porque así solo se consigue el efecto contrario: ponerlos a todos más nerviosos y angustiados. Por tanto, Javi opta por regular las luces solo de vez en cuando, y la que utiliza más es la luz fija.

4. LA TECNOLOGÍA EN LA ESCOLA GURU

Si hacemos un breve recorrido por los dispositivos tecnológicos del centro hay que remontarse al curso escolar 2011-2012, ya que fue en ese año cuando la profesora especialista en tecnología, Pat Sánchez, introdujo en la escuela las primeras tabletas (iPads) gracias a una aportación de la AMPA Guru. Poco a poco, gracias a dotaciones económicas de la Confederación Autismo España y de la Fundación Vueling, se pudo ampliar el número de estos dispositivos haciendo que en este momento se disponga de 9 tabletas, las cuales permiten realizar las actividades centradas en trabajar diferentes competencias, así como adaptar estas actividades a cada uno de los niños y jóvenes (Sánchez Nofre, 2016).

En la escuela hay un único grupo que realiza actividades de robótica como asignatura, y en esta se adaptan a las necesidades de los niños y niñas que participan. A las reuniones de claustro, en el momento de acordar los horarios, se decide cuál es el grupo que tiene prioridad para cursarla, y con los grupos que quedan excluidos, se utilizan estos recursos como apoyo en el resto de las clases.

⁶ Extraído de <http://escolaguru.blogspot.com/p/sa.html>

Una vez la escuela dispuso de las tabletas, se tuvo que hacer la compra de las fundas correspondientes. Al principio, se escogió una funda naranja muy divertida (ver imagen 10), pero el profesorado se dio cuenta de que había aplicaciones que no se daban la vuelta, por lo tanto, si la perspectiva que tenía el alumno no era la adecuada, se tenía que girar la funda, y esto no era muy práctico. Por este motivo se seleccionó otra funda, una de color negro, que se puede coger por todos los lados y protege muy bien de los golpes. Además, se puede colgar con una argolla cuando se realizan sesiones de música.



Imagen 10. Fundas de las tabletas. Fuente: Autoría propia

Inicialmente se usaban las tabletas como comunicadores, puesto que se dieron cuenta de que los niños estaban muy receptivos cuando las empleaban; un claro ejemplo de esto es el caso de un chico que no hablaba ni era sociable, pero en el momento que se le puso la cámara de la tableta enfrente, haciendo que se viera su propia imagen, empezó a relacionarse con los otros mirando a la cara y a aumentar sus aprendizajes. Más adelante, ya no solo se empleaba la tableta como comunicador, sino que también se utilizaba para jugar, justo cuando Pat descubrió todos los aprendizajes que los alumnos podían hacer con estos aparatos, entonces la función de la tableta cambió: ya no se utilizaba como una herramienta de entretenimiento, sino como una herramienta para trabajar conceptos básicos en el aula. Por este motivo, cuando llega un niño nuevo a la escuela no solo se fijan en el nivel de lenguaje que tiene, sino también en el de tecnología con relación al iPad. En este momento, se establece una programación enfocada a cada uno de los alumnos de la escuela, la cual está organizada en diferentes áreas (matemáticas, lengua, iniciación, etc.) y es donde se especifican los criterios de evaluación. Además, cuando se diseñan las programaciones de los alumnos hay que tener en cuenta las características de todos ellos, puesto que

según la persona se tendrá que utilizar un tipo de tableta digital con una funda u otra porque no son todas iguales: en cada una de ellas hay aplicaciones concretas.

Actualmente, en relación con los iPads, la escuela está en un momento de mucha individualización, es decir, cada alumno trabaja solo los diferentes contenidos a partir de las necesidades que tiene y, en algunos de ellos, se les está incorporando el uso de los auriculares, cosa muy importante para las familias. En cualquier caso, no todas las áreas se trabajan con las tabletas, ya que estas se utilizan como un elemento más de tecnología y su uso va en función del profesorado, de modo que aquellos que no tienen mucha noción sobre tecnología lo usan de vez en cuando y no de manera frecuente. Sin embargo, los profesores que se encuentran en estas situaciones piden ayuda a la especialista en TIC a nivel de aplicaciones; así pues, se podría decir que Pat es una especie de centro de recursos en la escuela. Es por este motivo que ella se encarga de los niveles de más bajo funcionamiento, donde hay chicos y chicas que no tienen un lenguaje social ni de aprendizaje y, por tanto, son los más difíciles de entrar en tecnología. Aun así, con el uso de algunos dispositivos se facilita esta introducción.

En el curso escolar 2015-2016, a raíz de que Pat asistiera a unas jornadas sobre el Dash & Dot (un juguete educativo de Vicens Vives), se empezó a trabajar con pequeños robots programables con el fin de conseguir los objetivos académicos propuestos en las programaciones individualizadas de cada alumno/a. A continuación, se explicará el programa educativo Barcelona Aula Móvil que pretende incentivar el uso de los iPads y de los teléfonos móviles en el aula, seguidamente se describirán tres aplicaciones de iPad y dispositivos digitales con los que trabaja el centro, y finalmente centraremos la atención en la robótica educativa que utiliza la escuela durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Programa educativo: Barcelona Aula Móvil

Barcelona Aula Móvil, impulsado desde el año 2013-2014 por el Instituto de Educación de Barcelona (IMEB) y gestionado por el Colegio Profesional del Audiovisual de Cataluña (CPAC), es un programa educativo dirigido tanto al profesorado como al alumnado y a sus familias. El objetivo principal es acercarlos al uso de las tecnologías digitales, especialmente los teléfonos móviles y las tabletas digitales. En este programa pueden inscribirse escuelas ordinarias y especiales (siempre y cuando los centros sean sostenidos con fondos públicos) y pueden participar los alumnos desde sexto de primaria hasta ESO. Algunas de las actividades que proponen son jornadas formativas encaminadas al profesorado basadas en el lenguaje y la alfabetización audiovisual, así como enseñarles a

usar las tecnologías digitales en el aprendizaje de las materias docentes; y para las familias se realizan sesiones con el fin de sensibilizarlas sobre el potencial educativo de los dispositivos móviles y hacerlas conocedoras de los cortometrajes que los alumnos han realizado en el aula. Por tanto, es una sesión entendida como “una oportunidad para entender el porqué del proyecto y convertirnos todos en unos espectadores más críticos y respetuosos con el medio audiovisual” (Barcelona Aula Móvil, 2017).

La Escola Guru empezó a participar en el programa en el año 2015-2016 con un grupo de nivel alto. En este curso participaron 1.285 alumnos y casi 50 profesores de 31 centros educativos, de los 10 distritos de la ciudad, y se produjeron 176 cortometrajes. El trabajo que se lleva a cabo en las aulas tiene lugar entre los meses de noviembre y mayo del año escolar, y consta de dos sesiones de taller audiovisual con el alumnado dirigido por los monitores del proyecto, junto con el profesorado del centro que trabajan con tabletas digitales que se facilitan desde la organización, con las cuales se realiza tanto la grabación como el montaje del corto. Durante el proceso, el profesorado tiene la opción de contar con apoyo en línea y telefónico, no solo presencial.

El trabajo en el aula, pues, se puede dividir en una jornada previa de ideación a cargo del profesorado del centro para posteriormente llevar a cabo dos talleres (durante los meses de febrero-marzo) que cuentan con monitores especializados para realizarlos, y finalmente se hace una jornada de clausura para las escuelas. Esta tiene lugar en un espacio emblemático de la ciudad, por ejemplo, la edición 2015-2016 se celebró en el Auditorio del Diseño Hub Barcelona, y siempre hay un invitado del mundo de la televisión, del cine o de la radio para presentar este acontecimiento festivo y educativo.



Imagen 11. Jornada de clausura del curso 2015-2016.

Fuente: Web Barcelona Aula Móvil.

Cada año se elige una temática entorno a la cual se tienen que crear los cortometrajes, por ejemplo, sobre la diversidad sexual y de género (curso 2016-2017) o sobre la islamofobia (curso 2017-2018). Antes de realizar los dos talleres, es imprescindible que los docentes trabajen el tema con el alumnado participante, puesto que ellos serán quienes diseñarán la producción audiovisual y deben saber todo lo que conlleva el proyecto para ser los verdaderos protagonistas. El primer taller es de preproducción y los monitores les explican qué es un cortometraje, les enseñan los tipos de planos, formatos, efectos sonoros y músicas que puede adoptar su corto; y, además, les informan de las cuatro claves sobre la grabación y el montaje posterior. Con toda esta información, los grupos empiezan a dar forma a su idea inicial de cortometraje, dibujando el storyboard y planificando el rodaje. Seguidamente, se imparte el segundo taller de grabación y postproducción, donde ya se debe tener claro qué se rodará y hay que tener el rodaje planificado y todo el utillaje necesario para desarrollar la producción audiovisual.

4.2. Aplicaciones de iPad y dispositivos digitales

Antes de presentar las tres aplicaciones, es importante saber que hay algunas que solo sirven para pulsar y existen otras más complejas para pulsar y deslizar. Cuando se trabaja con niños y jóvenes con TEA se debe tener en cuenta el límite de tiempo y la restricción de algunas zonas como, por ejemplo, la del sonido y la de volver atrás.

La aplicación Osmo siempre va acompañada del iPad y es un juego que se clasifica dentro de los juegos tangibles, es decir, que se combina una pantalla con algo que los chicos/as puedan tocar, normalmente piezas que permiten trabajar con el iPad. Este tiene aplicaciones de diferentes áreas, desde el típico tangram hasta un juego para practicar las operaciones matemáticas o bien la lectoescritura. Ahora bien, la mayoría de material que la Escola Guru compra para poder trabajar con sus alumnos está en inglés, y entonces se usa en menor frecuencia; por ejemplo, la aplicación para trabajar la lectoescritura tiene la fonética inglesa y solo juega una alumna que es inglesa porque puede hacerlo y entenderlo sin problemas, los otros no. Salvo esta pequeña desventaja lingüística, el centro cree importante seguir con el uso de estas aplicaciones y la Osmo porque actualmente defienden que es importante enseñar a programar desde que se es pequeño, ya que a partir de su propia experiencia pueden afirmar que los chicos y chicas más mayores dominan el saber programar, pero que los más pequeños muestran ciertas dificultades que se pueden paliar si se enseña antes. Para conseguir este hito, usan el Osmo coding dado que a los profesores les interesa que sus alumnos empiecen a captar que la realidad puede ser “la que tienes aquí

o la que tienes allá, y que se pueden combinar”. Es interesante que lo sepan porque, tal como expresa Pat, “cada vez más empezaremos a sentir aumentos de realidad aumentada; cada vez hay más juegos, el Pokemon Go sin ir más lejos, quiero decir, es que no suena raro, es algo que está mucho a nuestro alcance”.

La aplicación Osmo se puede conectar con todo lo que comenta Pat en relación con la realidad aumentada, ya que se trata de un espejo que reconoce y detecta todos los objetos que colocas delante. Por ejemplo, hay un juego muy divertido y sencillo -se empieza por el nivel cero- que consistente en ir buscando frutas por todas partes, siguiendo las estructuras marcadas. El objetivo es que Awbie, el monstruo simpático protagonista del juego, consiga el máximo de frutas para que pueda comprar más cosas. Pat considera que el juego “es tremendo” porque las imágenes son muy básicas y se consigue entender muy bien la misión. Además, es un juego con muchas ayudas visuales, puesto que se empieza por el nivel más básico de todos donde cualquier niño/a puede ir aprendiendo y entendiendo el funcionamiento del juego, pero quizás más adelante se necesita otro tipo de apoyo para seguir progresando.



Imagen 12 y 13. Osmo y Osmo coding. Fuente: Autoría propia.

Es importante recordar que el Osmo coding tiene que detectar las piezas (ver imagen 13) que se van poniendo ante el iPad, por lo tanto, se tiene que interaccionar con ellas clicándolas con el dedo, ya que si se pulsan con la mano se tapa la imagen y la Osmo coding no las reconoce. Es un buen juego para trabajar con niños/as que todavía no saben leer porque entienden la consigna visual y, como que en el principio del juego se proporcionan todas las ayudas visuales, eso facilita la comprensión de su objetivo. Empiezas en el nivel cero y cada vez que vas subiendo, incorporas diferentes tipos de piezas que te ayudan a esperar, saltar o a hacer la cadena (ir conectando diferentes movimientos); por lo tanto, se está trabajando la función ejecutiva: “los alumnos ven la inmediatez,

pero tú les puedes decir: vale va, ¡cuantos más puntos, más ganas [y ellos piensan] cuantos más puntos, mejor!”.

La segunda aplicación que damos a conocer se llama Quiver y es de realidad aumentada, una temática que la escuela trabaja con el alumnado. Es totalmente gratuita y permite descargar una gran cantidad de dibujos en blanco, pensados para ser imprimidos y coloreados por los niños y niñas. Una vez terminado el dibujo, tienen la oportunidad de interactuar con él usando el iPad; solo tienen que buscar el ángulo y listos. Podríamos resumir la utilización de esta aplicación con esta frase de Pat que compartimos: “Es mucho más chulo ver qué es una mitocondria con realidad aumentada que no con un papel fotocopiado.”

La aplicación Quiver, como muchas otras, se tiene que ejecutar por parejas porque es necesario que alguien sostenga el iPad mientras la otra persona interactúa con el dibujo realizado; en nuestro caso, tirando los cohetes que había pintado Aitor (ver imagen 14). Si una única persona lo tiene que hacer todo a la vez resulta mucho más complicado, y además, así se trabaja también la colaboración.

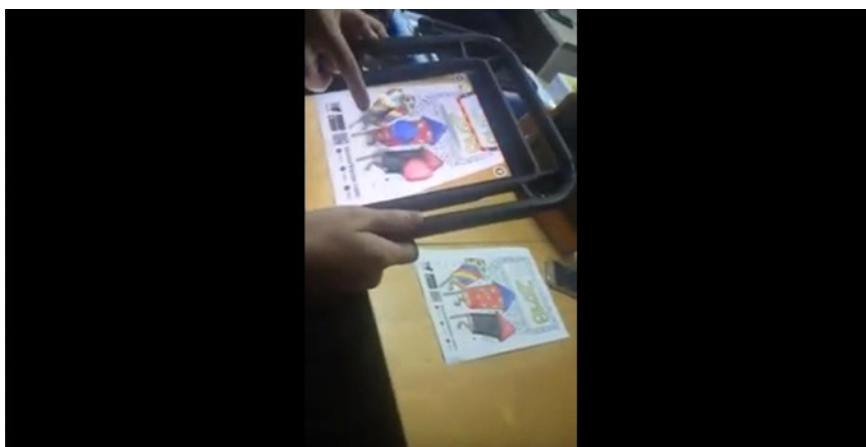


Imagen 14. Probando la aplicación Quiver. Fuente: Autoría propia.

Pat mostró numerosas aplicaciones, por ejemplo, el juego llamado Little Things, que es parecido al ¿Dónde está Wally? y donde se puede trabajar también el hecho de compartir un mismo objetivo con otra persona, dado que consiste en encontrar todos los objetos de una lista. Puedes cronometrar el tiempo y trabajar el hecho de compartirlo, por ejemplo, marcar dos minutos para cada uno, o bien trabajar el léxico de las palabras que se tienen que buscar, etc. También hay aplicaciones de logopedia para soplar, otras para trabajar el conocimiento del propio cuerpo, etc.

El último dispositivo digital es el **Go Talk 9+**, un comunicador pictográfico que sirve para generar mensajes de voz. En los espacios más pequeños que conforman la parte de arriba de la tableta se pueden colocar oraciones como "tengo ganas de", "quiero beber", etc. Debajo pones la acción que quieres que haga en el orden correcto. Así pues, tienen el pictograma y la letra siempre puesta, de modo que les ayuda mucho en su aprendizaje.

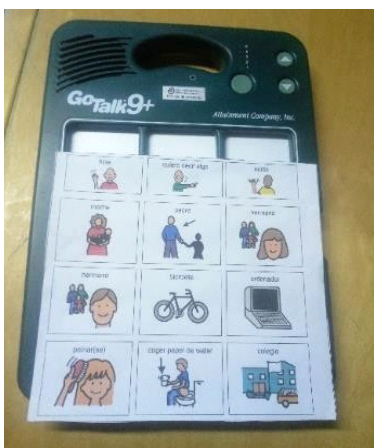


Imagen 15. Go Talk 9+.

Fuente: Autoría propia.

Cada jueves, en la Escola Guru se realiza la actividad del bar. Consiste en realizar una cantina organizada por los propios alumnos, donde unos son los cocineros encargados de preparar los bocadillos y de tener lista la comida y las bebidas, otros son los cajeros y el resto son los clientes. Cada cual utiliza su manera de comunicarse y, por ejemplo, hay dos alumnos que usan Go Talk 9+, puesto que les es sencillo y no hay ningún problema de comunicación ni con los cajeros ni con los cocineros porque el mensaje está claro. Hay otro niño, Héctor, al que este sistema de comunicación no le va bien porque cuando baja al bar se agobia; entonces, él usa un pulsador que solo es un botón donde ya tiene grabado en voz lo que quiere.

4.3. Robótica educativa programable

Empezaremos presentando a Bee-Bot y Blue-Bot. Estos dos robots educativos programables son unos de los más usados y comunes dentro de las escuelas de educación especial. En la Escola Guru, con el Bee-Bot, un robot en forma de abeja, siempre empiezan practicando ejercicios de baja dificultad, es decir, con desplazamientos horizontales, verticales y pocos giros. El Blue-Bot también es un robot en forma de abeja, pero que se ilumina de color azul y que tiene conexión Bluetooth. Pat utiliza cuadrículas encima de la mesa que sirven de ayuda visual: tres casillas hacia delante y una hacia el lado para que Blue-Bot consiga el objetivo planteado, por ejemplo, comerse el bocadillo. Antes de poner en marcha el robot, le pregunta al alumno con quien trabaja cuál será el circuito que tendrá que seguir. Esta actividad sirve tanto para aprender a sumar, puesto que ella misma determina la suma de las casillas que tiene que seguir hacia adelante la

abeja, como para distinguir entre la derecha y la izquierda porque el alumno tiene que determinar hacia qué lado tiene que girar el robot.



Imagen 16. Blue-Bot y Bee-Bot.
Fuente: Google Imágenes.

El alumno controla los robots empleando unos botones que constan de cuatro flechas: una adelante, una para ir atrás, una para girar a la izquierda y otra para girar a la derecha. Una vez pensado el recorrido que se quiere hacer al alumno, él mismo tiene que pulsar los botones e ir construyendo el camino indicado.

Con estos robots se pueden trabajar muchos aspectos, en este caso las matemáticas y las direcciones, y en otros casos cuando se trabaja con niños/as de nivel alto, se pueden trabajar palabras, números, etc. Incluso en el centro usan los Bee-Bots para jugar a representar cuentos y teatros donde estos robots interpretan unos personajes. Tal y como dice la especialista, “no es solo el hecho de utilizar un robot, sino ver qué quiero trabajar y mirar cómo hacerlo”.

Entre estos dos robots hay una única diferencia y es que los Bee-Bots funcionan igual que los Blue-Bots, pero sin hacer giros de 45° ni poder tener la opción de programar a través de tarjetas. Así pues, los Blue-Bots permiten el uso de un lector que funciona con varias tarjetas (ver imagen 17), y así los niños/as pueden programar las flechas y observar el movimiento del robot. Una vez terminada la programación y habiendo sincronizado la abeja, se puede dar al Play y esta empezará el recorrido programado. Pat comentó que hay niños y niñas que trabajando con estos robots se cansan enseguida y que, por lo tanto, se tiene que jugar con sus intereses: “Te tienes que ir buscando la vida porque la tecnología no es mágica”.



Imagen 17. Lector con tarjetas.
Fuente: Autoría propia.

El siguiente robot es **Dash & Dot**. Dash es un robot de Vicens Vives que lo utilizan para practicar la coordinación oculomanual (ojo-mano) y la función ejecutiva, puesto que para poderlo mover se utiliza una aplicación de iPad donde se pueden encontrar los controles de movimiento que constan de una redonda y de unas flechas que indican arriba, abajo, derecha e izquierda. Según Pat, Dash es lo más complejo que tienen, puesto que lo utilizan para practicar un segundo nivel de coordinación oculomanual.

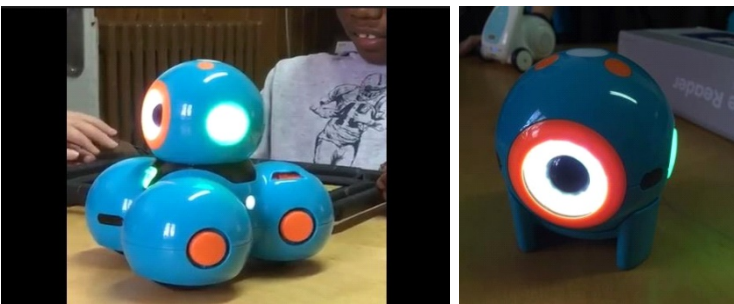


Imagen 18 y 19. Dash & Dote. Fuente: Autoría propia.

Además, también es un muy buen robot que utilizan para comunicarse, dado que permite grabar mensajes de voz o se pueden utilizar los sonidos ya pre-guardados como los de un claxon de coche, el de un elefante, el de un perro, etc. A menudo, cuando los alumnos graban frases en el robot, Pat les indica un destino, por

ejemplo, la clase contigua, y los niños y niñas tienen que guiar el robot hacia allí y seguidamente pulsar el botón donde está guardada la frase que han grabado previamente. A este robot se le pueden dar varias funciones según el nivel del alumno; por ejemplo, si se trabaja con un niño de nivel bajo, se puede utilizar Dash como una estrategia para poner en práctica la interacción social, puesto que este robot puede seguir la voz del usuario, girar la cabeza en dirección a la persona que habla, etc. En cuanto a Dote, es un robot muy similar a Dash, pero sin controles de movimiento; por consiguiente, es un robot la principal función del cual es fomentar la interacción social. En el momento en que se juntan ambos robots, Dash & Dote, se hablan entre ellos y se pueden grabar mensajes en los dos.

Albert es otro robot con el cual la Escola Guru trabaja a menudo. Tiene forma de pingüino y se usa con tarjetas que sirven para que Albert se ponga en funcionamiento. Pat mostró algunas de ellas a modo de ejemplo: unas con imágenes de los ojos del robot de diferentes colores (ver imagen 20), otras con flechas de dirección y otras con imágenes del símbolo del sonido para comunicar un mensaje. Con este robot se puede trabajar el orden, la programación y la ejecución de las acciones.

Los pasos a seguir para programar a Albert y hacer que éste realice las acciones son los siguientes. Primero, hay que pasar la tarjeta por debajo hasta que se oye un “pip” y se encienden las luces de los ojos (ver imagen 21). Acto seguido, se tiene que retirar la tarjeta y repetir el proceso con todas aquellas que Pat indique.



Imagen 20. Albert con los ojos amarillos.

Fuente: Autoría propia.

Además, se puede controlar a Albert con una aplicación. El mecanismo es parecido al de Dash, pero el control es mucho más fácil, puesto que va más lento y se detiene si no se pulsa ningún botón. Por lo tanto, da más tiempo para pensar el movimiento a ordenar, y el giro es más exacto.

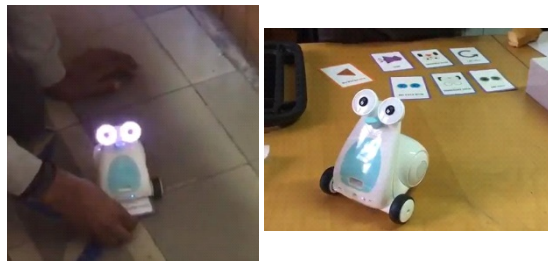


Imagen 21 y 22. Funcionamiento de Albert.

Fuente: Autoría propia.

5. CONCLUSIONES

Ante la pregunta planteada al inicio, podemos concluir que el proyecto de esta escuela se centra en las necesidades individuales de cada niño y niña, proporcionando en cada momento el recurso más adecuado para trabajar aquellas competencias propuestas.

La Escola Guru tiene una gran cantidad de recursos para llevar a cabo la tarea educativa, donde siempre colocan en el centro del aprendizaje al alumnado, ya que el objetivo último es capacitarlo para que forme parte activa de la sociedad. Para conseguirlo, es fundamental fijarse en la evolución de la persona y en todo el proceso educativo, no solo en los resultados finales, dado que las necesidades son cambiantes y quizás se requiera reajustar la programación inicial o bien cubrir nuevas necesidades que no se habían contemplado al principio.

Para finalizar, es importante recordar el siguiente mensaje de Pat: "Sobre todo, plantearlo no como una tecnología, sino pensar en qué se quiere enseñar y a partir de aquí saber qué recurso utilizar". Solo de ese modo se dotará de sentido y utilidad a la tarea educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Barcelona Aula Móvil. (2017). Barcelona Aula Móvil. Ajuntament de Barcelona.
Extraído de: <https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/aulamobil>

Carbajo, M.C. (2014). La sala de estimulación multisensorial. *Tabanque*, 27, 155-172.

Gómez, A. (2016). *¿TEAnimas?* (Tesis de pregrado). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife. Extraído de:

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3312/%C2%BFTEAnimas.pdf?sequence=1>

- Lozano, J., Ballesta, F., Cerezo, M.C. i Alcaraz, S. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Fuentes*, 14, 2013, 193-208.
- Reina, L. (2016). *Las TIC en la educación de niños con Trastornos del Espectro Autista* (proyecto de investigación). Universidad de la Laguna. Extraído de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3411/Las%20TIC%20en%20la%20educacion%20de%20ninos%20con%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.%20.pdf?sequence=1>
- Sánchez Nofre, P. (2016). Tic&Tea. EDUNOVATIC 2016 - I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC. Congreso llevado a cabo en Madrid. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5796988>
- Terrazas, M., Sánchez Herrera, S. i Becerra, M.T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 102-136.

COURSERA: ¿PLATAFORMA LÍDER DEL FUTURO O COMPLEMENTO DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL?

Coursera: leading platform of the future or complement of face-to-face education?

Oriol Bes Aguilar¹ y Marina Román Pando²

Resumen: dentro del mundo de los cursos formativos en línea, conocidos como MOOC (Massive Open Online Courses), analizamos la plataforma Coursera. Conoceremos, de esta red formativa en concreto, cuáles son sus ventajas y desventajas frente a otros métodos formativos, qué tipos de formaciones ofrece, cómo se desarrollan, qué entidades y servicios extras tiene a disposición, entre otros aspectos. A la vez, se sabrá cuáles son las estadísticas reales de esta plataforma digital, y podremos observar cuál es la cifra de éxito de los usuarios.

Palabras clave: formación, online, usuarios, universidades.

Abstract: within the world of online training courses, known as MOOCs (Massive Open Online Courses), we analyze the Coursera platform. We will know, from this specific training network, which are there advantages and disadvantages compared to other training methods, what types of training it offers and how they develop, what entities and extra services are available, among other aspects. At the same time, it will be known which are the real statistics of this digital platform, and we will be able to observe what is the success for users.

Keywords: online, training, users, universities.

1. INTRODUCCIÓN

Los MOOC (Massive Open Online Courses), utilizados la mayoría de veces en la educación superior, se han ido formalizando cada vez más en el mundo educativo gracias a la presencia de las nuevas tecnologías. La era digital se ha establecido en nuestra sociedad y los avances tecnológicos permiten que los MOOC puedan desarrollarse cada vez con más fuerza.

Estos cursos consisten en ofrecer formación en línea a personas adultas que estén interesadas en disponer de formación complementaria o quieran seguir sus estudios después de haber cursado algún tipo de educación superior. Actualmente, se han convertido en cursos totalmente online, puesto que las nuevas tecnologías se han instalado en nuestras vidas, permitiendo así que el alumno que

¹ Universitat de Barcelona (UB); mail de contacto: oriolbeag@gmail.com

² Universitat de Barcelona (UB); mail de contacto: marinaromanpando@gmail.com

desea estudiar pueda llegar a hacerlo y se pueda marcar a sí mismo su propio ritmo de aprendizaje.

A medida que ha ido pasando el tiempo, los MOOC han avanzado exhaustivamente, ya que cuando se empezaron a utilizar eran totalmente diferentes a lo que tenemos en la actualidad. Los primeros MOOC no tenían nada que ver con los actuales, ya que tal y como Aparici (2000); Alfonso (2003); Kirienko, Fernández-Ortega, Juárez, (2005); Sánchez, Tilli, Kraus et al (2011) resaltan, el primer MOOC “puede remontarse al siglo XVIII, con un anuncio publicado en 1728 por la Gaceta de Boston, que hacía referencia a un material autoinstructivo que podría ser enviado a estudiantes, y que ir iba acompañado de tutorías por correspondencia”. (Citado en Rivera, P., Alonso, C. y Sancho, J., 2017, p.4).

En este artículo se tratará en profundidad una plataforma digital llamada Coursera. Dicha plataforma brinda a sus alumnos la oportunidad de poder cursar diferentes formaciones a todas aquellas personas que deseen ampliar su formación de manera virtual o a distancia. Coursera es una página web que fue fundada en el año 2012 con el objetivo de fomentar la formación online a cualquier sujeto que deseara ampliar su nivel de estudios y de esta manera, que pudiera acceder a la “mejor educación”. Esto es así, porque la formación que se imparte en esta plataforma forma parte de las universidades más prestigiosas del mundo.

Se ha escogido hablar sobre Coursera porque se trata de una plataforma que ofrece múltiples cursos en línea de diversas temáticas y a su vez ya que es apto para todo tipo de público (edad, capacidades y dificultades de aprendizaje). Por otro lado, como estudiantes del grado de Pedagogía en la Universitat de Barcelona, hemos consultado diferentes plataformas y la más completa e interesante de estudiar ha sido Coursera.

De este modo, ¿será suficiente la formación online de Coursera en el futuro o la educación presencial no se sustituirá?

2. EDUCACIÓN ONLINE

Para poder acceder a cualquier MOOC, se deben tener en cuenta distintos factores y necesidades.

El hecho de utilizar los MOOC presenta una serie de ventajas que dan la oportunidad de obtener un nivel de estudios superior o complementar la formación propia. En la actualidad, este es un factor clave, pues las tecnologías digitales están cada vez más presentes, como se ha comentado en la introducción

de este artículo, y es por esa razón que contribuyen a que los individuos puedan acceder fácilmente a formaciones totalmente en línea. Existen diversas ventajas, pero a su vez también desventajas acerca de los MOOC, las cuales serán mencionadas en detalle a continuación.

2. 1. Ventajas

Primeramente, se requiere solamente disponer de un teléfono móvil, un ordenador, una tablet, entre otros dispositivos, con conexión a internet para tener acceso a las plataformas de cursos y formaciones online. Actualmente, la mayor parte de la población tiene una herramienta que le da la oportunidad de poder realizarlas. Solamente con registrarse, creándose un usuario en las plataformas online, podrán tener a su alcance diferentes tipos de formaciones en línea y una amplia diversidad de temáticas. Además, al estar las tecnologías digitales tan integradas en nuestra sociedad, no supone ningún problema el hecho de formar parte de estos ciberespacios.

En segundo lugar, se debe mencionar uno de los factores más importantes: el tiempo. Las formaciones online suelen tener un tiempo determinado y estricto para ser cursadas. Sin embargo, al ser en línea se acomodan a las distintas situaciones que puede estar viviendo el individuo, como trabajo, estudios, etc. Esto quiere decir que la persona puede conectarse a la hora que más le convenga.

Por último, cabe destacar que muchos de estos cursos son gratuitos o bien tienen un costo bajo, haciendo que las propuestas de formación online sean accesibles.

2. 2. Desventajas

En primer lugar, se debe disponer de conexión a Internet. Hoy en día la mayor parte de la población tiene la posibilidad de acceder a Internet, aunque no sea desde su propio hogar. Bibliotecas, salas de estudio, cafeterías, etc., son lugares en los que actualmente hay conexión inalámbrica y, por lo tanto, cualquier persona que lo desee puede acceder a ella. No obstante, si no se dispone de conexión a Internet, no se podrá acceder a las plataformas en línea. Este factor desencadena una serie de discrepancias a la hora de la utilización de los MOOC sobre todo en el caso de aquellas personas que sin poder acceder a la conectividad, por motivos personales o laborales, no pueden desplazarse a dichos lugares.

En segundo lugar, otro problema que se debe tener en consideración refiere a la estabilidad económica del individuo. Este aspecto muchas veces se pasa por alto, porque se cree que la mayoría de las formaciones online son gratuitas, pero

no siempre es así. Algunas de ellas son de pago, lo que implica que es necesario contar con los recursos económicos para solventarla y, además, es necesario contar con tarjeta de crédito, pues en ocasiones se requieren para realizar el pago. Por lo tanto, el pago, se transforma en una desventaja, puesto que aunque algunas formaciones online sean de bajo costo, hay personas que no se lo pueden permitir, ya sea por razones económicas o por falta de tarjeta de crédito.

En tercer lugar, otra problemática tiene relación con el no tener las competencias digitales suficientes para poder acceder a formaciones online. Al margen de las competencias digitales inexistentes o mínimas en algunos sectores de la población, existen desigualdades económicas en los mismos. Así, lo refuerza Encabo, S.O (2017):

La revolución tecnológica (...) incide de forma negativa en la dimensión y características de la pobreza y la exclusión social. Y, de hecho, es considerada como la gran amenaza o riesgo de la sociedad de la información, en la medida en que puede incidir en un ensanchamiento de la brecha entre pobres y ricos. (p. 291).

Por otro lado, existe el problema etario de las poblaciones que deseen acceder a este tipo de cursos. Esto se definiría como la diferencia entre la población más joven, también conocida como “nativos digitales”, los adultos y adultos mayores. Según la ECDL Foundation (2016), diversas investigaciones muestran que no todos los jóvenes son expertos conocedores de la tecnología o que tienen un interés por aprender más. Por ejemplo, un estudio australiano encontró que sólo el 15% de los estudiantes son usuarios avanzados de las TIC, mientras que un 45% del total de estudiantes podría ser descrito como usuarios rudimentarios de las tecnologías digitales. (...). Del mismo modo, un estudio llevado a cabo en Austria indica que sólo el 7% de la población de 15 a 29 años tiene conocimientos de informática que podrían considerarse “Muy buenos”. (...) La Comisión Europea, a través de la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión resaltó que esto es un problema ya que las habilidades en informática y TIC han cobrado más importancia que nunca para las actividades del mercado laboral y la inclusión social. A partir de aquí, se nos da a conocer que hasta los sectores de la población con edades inferiores a 30 años no tienen tantas competencias digitales como se cree. Así pues, si los considerados “nativos digitales” o personas con más conocimientos informáticos en realidad no constan de tanta información acerca de las TIC, es difícil que las personas adultas o las adultas mayores dispongan de esos conocimientos. Eso crea una desigualdad a nivel laboral y social, ya que cada vez es más significativo poseer habilidades o competencias digitales.

La última dificultad es el no disponer del tiempo suficiente para acceder a las formaciones en línea. Por ejemplo, una persona que trabaja a jornada completa y que no dispone de un dispositivo con conexión a Internet, podría solo acceder a una sala de estudio nocturna, significando un gran sacrificio, que pueda incidir en el hecho de no tomar dichos cursos.

3. DEFINICIÓN Y PÁGINA WEB

Para hacer una breve explicación sobre qué es Coursera se deben tener claras dos palabras: formación y en línea. Por un lado, la formación es aquel proceso de aprendizaje por el cual el individuo obtiene un nivel de conocimiento. Por otro lado, online define cualquier aspecto que se realiza en línea, es decir, a través de Internet. Si se unen ambas palabras, se forma el concepto de *formación online*. Entonces, solamente habría que unir las dos definiciones y se obtendría el siguiente resultado: proceso de aprendizaje por el cual el individuo obtiene un nivel de conocimientos a través de Internet. De tal modo que, los MOOC son la manera en que cualquier sujeto pueda acceder a esta forma de aprendizaje.

Coursera es una plataforma digital que consiste en ofrecer a personas adultas universitarias y no universitarias la oportunidad de realizar cursos, másteres y grados universitarios en línea. Además, dispone de formaciones que, al margen de ser online, son gratuitas. Las temáticas que se pueden encontrar son desde estudio de idiomas hasta de salud. En la propia página web existen diferentes filtros que ayudan al usuario a encontrar la formación que necesita.

3.1. Accesibilidad

Coursera es un espacio web en el cual con un simple paso se puede llegar a registrar cualquier persona. Existen dos formas diferentes de registrarse: desde una cuenta de Facebook o creando una contraseña junto con el correo electrónico. Aun así, exige una serie de datos personales para el registro, como por ejemplo nombre completo, correo electrónico, verificación de correo electrónico, etc.

Una vez creado el usuario en Coursera, la plataforma pide que se señalen diversas temáticas en las que el usuario puede estar interesado para más tarde poder filtrar las formaciones. El buscador es otra alternativa para encontrar la formación que desee el usuario, ya que es una herramienta que ayuda a encontrar aquello que realmente precisa el individuo, mostrándole así una serie de opciones.

En cuanto al perfil personal del sujeto, existe la posibilidad de introducir una breve descripción sobre los intereses y preferencias para, de nuevo, filtrar formaciones en el inicio de la plataforma. Además, se debe escribir un nombre de usuario para que, si más adelante la persona desea tener un certificado o título de alguna formación cursada, lo obtenga con el nombre que ha indicado en la plataforma. Asimismo, otros datos que Coursera necesita son una imagen donde se reconozca facialmente al usuario, la experiencia laboral, la situación laboral actual, el nivel de estudios, detalles sobre la vida personal como habilidades, género, fecha de nacimiento, etc. Algunos de estos requerimientos son opcionales y a su vez se pueden poner en modo privado para que solamente sea el usuario quien pueda verlas³.

3.2. Formaciones

En Coursera se encuentran formaciones de todo tipo y para todos los públicos, pero la mayoría de cursos están enfocados a la formación complementaria o previa a una carrera universitaria. Con esta versatilidad de ofertas dentro de la página web, el usuario puede incluso formarse en las últimas tendencias informáticas y tecnológicas y adquirir dichas habilidades.

Cuando se accede a la página web de Coursera, esta ofrece unos primeros cursos dependiendo del gusto del usuario, de sus necesidades formativas y sus intereses personales. Al entrar en el curso deseado, este indicará el idioma en el que se ofrece (puede ser más de uno, incluso con subtítulos o traducido). Los cursos tienen fecha de inicio, que suele ser el mismo día que se adquiere el servicio, y una planificación de horas semanales a modo orientativo. Si se quiere observar, previamente, cuáles son los contenidos del curso, dentro de la pantalla de acceso al curso formativo se pueden ver las diferentes unidades formativas que este ofrece.

Los cursos suelen ser gratuitos, en el caso de que solamente se quiera completarlos, si se requiere certificado de aprobación, se debe pagar. El precio de dicha titulación varía dependiendo de la universidad que ofrece el curso. Asimismo, también se dispone de una ayuda económica en unos cursos determinados. Para realizar las formaciones, se debe enviar una solicitud, que será confirmada durante un periodo de 15 días.

³ Consultado el 04/01/2020 en la plataforma Coursera. Para más información sobre la misma, visitar su página web: www.coursera.org

A continuación, un ejemplo de un curso disponible en Coursera: “Learning to Teach Online” , ofrecido por la UNSW Sydney (The University of New South Wales).

Tal como se observa en la imagen 1 de la siguiente página, el curso⁴ empieza el día 3 de enero del 2020, aunque, como se ha citado anteriormente, las formaciones empiezan el mismo día en que las visitas. En este caso, si se abre la ventana de “Inscríbete gratis”, aparecerá un cuadro en el que se explica que el curso tiene un precio de 44 euros, en el caso de que se quiera obtener un



certificado por haberlo cursado. Si el usuario decide que no quiere obtener dicho certificado al terminar la formación, el curso será gratuito y tendrá disponibles los contenidos siempre que el estudiante los requiera. Al entrar en el curso se puede observar la cantidad de personas inscritas hasta el momento. Para saber si el curso es satisfactorio o exitoso, se puede observar la puntuación que aparece debajo del título. La máxima puntuación es de cinco puntos.

Imagen 1: Learning to Teach Online, curso ofrecido por la UNSW Sydney.

Fuente: <https://es.coursera.org/learn/teach-online>

Si nos centramos en esta formación, se garantiza en Coursera el porcentaje de personas que han conseguido algún logro gracias a haber realizado este curso. Concretamente, como se puede observar en la siguiente imagen, un 47% de los usuarios que empezaron el curso⁵, comenzaron un grado universitario al terminarlo, un 31% obtuvieron beneficios en su carrera profesional y el 14% consiguió que le aumentaran el salario en su puesto de trabajo.

⁴ Consultado en Coursera, (27/12/2019). Para más información sobre el curso Learning to Teach Online, visitar el siguiente enlace: <https://www.coursera.org/learn/teach-online>.

⁵ Consultado en Coursera, (27/12/2019). Para más información sobre los porcentajes de éxito, visitar el siguiente enlace: <https://www.coursera.org/learn/teach-online>



Imagen 2: información adicional del curso Learning to Teach Online

Fuente: <https://es.coursera.org/learn/teach-online>

También, se observa que no posee fechas límite establecidas, sino que existe un grado de flexibilidad para que el usuario tenga total libertad en organizar los horarios, ya que lo que Coursera busca es que, al margen de impulsar la formación online, los usuarios sepan constituir su rutina diaria de estudio.

Otro aspecto relacionado con los cursos de Coursera es el hecho de que existen diferentes niveles. En este caso, la formación elegida es de nivel principiante, puesto que no se requiere de una formación previa superior. Asimismo, se recomienda su estudio a todas las personas que tienen formación complementaria relacionada con la misma temática, como ahora profesores especializados en las TIC o demás profesiones del mundo educativo.

Un punto a destacar también es el de la duración de la formación. Cada curso tiene una programación y a medida que el usuario va realizando cada apartado, se van complementando una serie de horas. Las mismas, aparecen en la imagen de la derecha, determinan una aproximación de la duración que tendría el curso, en el caso de que el estudiante se conectara a estudiar unas tres o cuatro horas por semana.


Otro dato es el idioma en el que se imparte el curso. Muchos cursos, como se ha comentado antes, están disponibles en distintos idiomas y también existe la opción de que se realicen con subtítulos en el caso de que el usuario lo desee. "Learning to Teach Online" está disponible solamente en un idioma, en inglés, además de disponer de subtítulos en la misma lengua. Así pues, los usuarios que hagan este curso deben tener presente la lengua en que se imparte la formación.

En la siguiente imagen, se puede observar una parte de la programación establecida en el curso⁶. Se han seleccionado las dos primeras semanas para ejemplificar cómo es el programa que hay en esta formación.

Programa - Qué aprenderás en este curso

SEMANA


1

 4 horas para completar

Why is Online Teaching Important + Open and Institutionally Supported Technologies


'Module 1: Why is Online Teaching Important' is about understanding where you are in the current educational landscape, and determining where you want to be. We will explore why online teaching is relevant to your teaching practice, and you'll have an opportunity to reflect upon the opportunities and challenges you face in your own context. 'Module 2:

[Mostrar todo](#)

 12 videos (Total 54 minutos), 6 lecturas, 6 cuestionarios [VER TODO](#)

SEMANA

2

 3 horas para completar

Planning Online Learning + Online Learning Activities

'Module 3: Planning Online Learning' will explore the importance of planning online learning from a pedagogical perspective rather than a technology driven one. Careful planning is one of the most important aspects of teaching online, and success often depends upon taking the time to consider all of the different aspects of the online learning experience

[Mostrar todo](#)


 16 videos (Total 101 minutos), 2 lecturas, 5 cuestionarios [VER TODO](#)

Imagen 3: programación del curso Learning to Teach Online

Fuente: <https://es.coursera.org/learn/teach-online>

Como se puede visualizar, cada semana se llevan a cabo una serie de módulos. En el caso de este curso, la primera semana se realizarían dos módulos y en la segunda semana dos más. Lo que hay que tener claro es que para ejecutar correctamente la formación, se deben ver una serie de vídeos, leer una serie de lecturas y finalmente contestar unos cuantos cuestionarios para comprobar si el usuario ha entendido todos los conceptos de dichos módulos, durante cuatro semanas. En la imagen, también se puede observar que hay un límite de horas establecido para cada semana. Por ejemplo, en la primera semana se dispone de un total de cuatro horas para hacer toda la tarea publicada. De este modo, en un mes el usuario tendría terminado el curso y ya podría disponer de una nueva titulación en el caso de que haya pedido el certificado, y nuevos aprendizajes adquiridos gracias a esta plataforma.

⁶ Para más información sobre la programación del curso, visitar la misma web mencionada en las notas a pie de página 1 y 2.

Para terminar con el ejemplo de esta formación, si se observa la imagen 4 que aparece en esta misma página, en el mismo curso se dispone de una serie de opiniones escritas por usuarios que han realizado el curso junto con las puntuaciones finales. De esta manera, la persona que decida apuntarse a esta formación, tendrá disponible las distintas perspectivas de otros alumnos que ya han completado el curso. Y no solo eso, sino que también hay un apartado con los datos de los instructores del curso. Aquí aparecen los profesores que llevan a cabo la formación junto con una breve explicación de su currículum educativo. Si el usuario deseara tener más información sobre los docentes que imparten el curso, con tan solo entrar en los nombres de estos, obtendrá los datos necesarios sobre su currículum, los cursos de los cuales son profesores, etc.

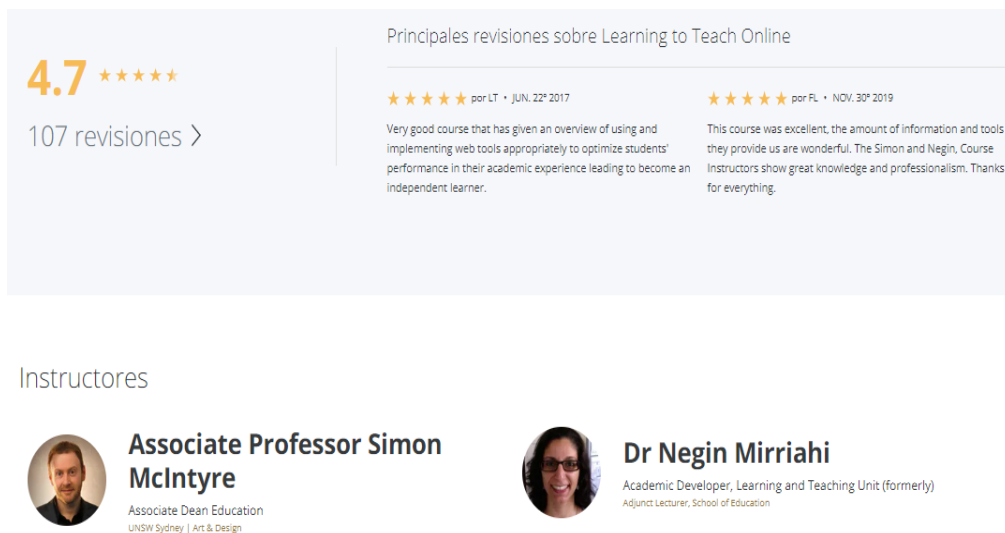


Imagen 4: opiniones y profesores del curso Learning to Teach Online
Fuente: <https://es.coursera.org/learn/teach-online>

3. 3. Oportunidad para todos

Coursera es una plataforma que tiene en cuenta las dificultades de aprendizaje y económicas que puedan llegar a tener algunos sectores de la sociedad. Coursera cuenta con apartados dentro de su plataforma destinados a refugiados y a personas con diversidad funcional y dificultades de aprendizaje.

3. 3.1. Coursera para refugiados

Una de las iniciativas más recientes añadidas en Coursera es "Coursera para Refugiados", una plataforma adherida a Coursera que está disponible exclusivamente para dicha población.

Este programa da permiso a cualquier organización sin fines de lucro utilizar sus formaciones para trabajarlas con refugiados. Las organizaciones pueden requerir de distintas subvenciones, como una ayuda financiera, para que todas las personas refugiadas tengan acceso total a Coursera.

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2018), el 1% de los refugiados se matriculan en la universidad, y a nivel mundial se matriculan el 36%. Gracias a Coursera para Refugiados, hoy en día, atiende a más de 26,000 refugiados en 119 países de todo el mundo.

3.3.2. Coursera para personas con diversidad funcional y dificultades de aprendizaje

Coursera tiene en cuenta al colectivo de personas con diversidad funcional y al de personas con dificultades de aprendizaje y se compromete a garantizarles que puedan tener éxito en las formaciones que realicen. Para los registrados que tengan diversidad funcional auditiva, deben saber que los vídeos que aparecen en los contenidos de las formaciones disponen de subtítulos en el idioma nativo del propio vídeo. Además, tienen la opción de descargar los subtítulos, si quisieran leerlos como una transcripción.

Para las personas que tengan diversidad funcional visual, deben tener claro que la mayor parte de las páginas y funciones de la plataforma tienen compatibilidad con los lectores de pantalla.

Para los usuarios con dificultades de aprendizaje, tienen la oportunidad de obtener más tiempo para poder completar las tareas que se requieren para acabar los cursos. Además, pueden guardarlas como borrador y volver tiempo después. Asimismo, los cuestionarios que hay para hacer, los pueden repetir, así como también los vídeos. Al margen de repetir los vídeos, pueden descargarlos para visualizarlos sin conexión a Internet, como también sus transcripciones para leer.

3. 4. Universidades de coursera

Dentro del universo de cursos que ofrece Coursera, muchos de ellos están avalados por prestigiosas universidades a nivel nacional e internacional, incluso muchas de ellas son las que aportan la formación de dicho curso. Entre las más prestigiosas se encuentran la Universidad de Yale, la Universidad Stanford, la Universidad de Princeton, entre otras.

En total, participan 202 instituciones formativas, de las cuales la mayoría son universidades, de 48 países distintos. Todas estas instituciones aportan un total de 3. 944 cursos formativos hasta la fecha.

Algunas universidades, de las más conocidas, que actualmente participan activamente con este portal web son: la Universidad de Barcelona, la Universidad de Chile, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Arizona, la Universidad de Londres, la Universidad de Hong Kong, entre muchas otras.

Cabe recordar que la primera universidad que estuvo adherida a Coursera fue la Universidad de Stanford, ya que fue desarrollada por académicos de la misma. Posteriormente se añadieron la Universidad de Michigan, la Universidad de Princeton y la Universidad de Pensilvania.

Además, es de gran significación comentar que Coursera proporciona formación de gran calidad, puesto que muchas de las universidades adheridas a la plataforma son de las más reconocidas a nivel mundial. Esto implica que los usuarios que decidan cursar formaciones de universidades tan importantes, les otorga una muy buena posición en cuanto a su currículum académico y les concede el hecho de poder encontrar un buen puesto de trabajo.

3.5 Estadísticas de éxito

Actualmente, Coursera es una plataforma de aprendizaje online líder para la educación superior, donde un total de 40 millones de estudiantes procedentes de diferentes países del mundo aprenden a tener nuevas capacidades y habilidades. Además, en el año 2019 se registró que el número de universidades del mundo y docentes de distintos orígenes fue superior a 190. A consecuencia de esto, tanto las instituciones educativas como los educadores se asocian con Coursera para ofrecer algún tipo de formación superior: certificaciones, grados universitarios, másteres y cursos variados. Si se tiene en cuenta el número total de formaciones que se brindan en la plataforma virtual, es superior a 4. 000.

Las cifras actuales en porcentaje sobre la cantidad de alumnos que han superado las formaciones en línea en Coursera, no están disponibles. Sin embargo, Jeff Maggioncalda, CEO de Coursera, comentó en una entrevista de Startupfood (2019) que “la finalización es del 10% para las personas que no pagan los cursos y del 40% o 50% para los alumnos que pagan. Para los títulos en línea es del 90%”. Además, “las tasas de finalización son mucho más altas dependiendo del valor de la credencial que obtienes cuando terminas tu aprendizaje”. (Citado en Paul, J. G., 2019).

Pese a esa cifra de éxito, también hay que tener presente que se han expresado muchas preocupaciones sobre las enormes tasas de deserción de todos los MOOC (Armstrong, L., 2014). Un análisis reciente de la Universidad de Pensilvania de un millón de usuarios de sus cursos de Coursera cuantificó una tasa promedio de finalización del 4 %, y aproximadamente el 50 % de los que se inscriben nunca comienzan el curso. Así pues, se refleja que en cuatro años de diferencia, Coursera ha conseguido que la cantidad de usuarios registrados en su plataforma que terminan los cursos sea más alta, tanto de los cursos que se deben pagar como los gratuitos.

Simultáneamente, las desventajas manifestadas sobre el uso de los MOOC afectan directamente a los usuarios de Coursera. Esto es así, porque al margen de que las formaciones sean gratuitas y en línea, también hay otros puntos negativos a tener en cuenta: el tiempo, los dispositivos digitales y la estabilidad económica.

Los tres puntos problemáticos van ligados entre sí. Muchos de los usuarios registrados en plataformas virtuales, en este caso Coursera, son personas que ya disponen de una formación superior y deciden tener formación complementaria para aumentar su currículum académico o conseguir un puesto de trabajo mejor. Este hecho conlleva que el tiempo que tienen para formarse en línea es limitado y muchas veces terminan por dejar los cursos a medias. Por otro lado, tener un dispositivo digital, como un ordenador o un teléfono móvil, pero a la vez no tener estabilidad económica implica que el usuario no esté centrado en realizar el curso al completo. Esto supone que, si la persona registrada en la plataforma virtual no puede pagar su conexión a Internet, no podrá beneficiarse de las formaciones. Además, como se ha comentado con anterioridad, los lugares en los que se dispone de conexión a Internet tienen un horario a cumplir y no siempre están adaptados a los horarios laborales de los demás. Así que, este hecho también complica el proceso de aprendizaje del usuario, ya que no dejaría que se completara.

4. CONCLUSIONES

Los MOOC poseen una gran fuerza, ya que las tecnologías digitales están cada vez más presentes en nuestra sociedad. El desarrollo de las formaciones en línea ha ido adquiriendo poder a medida que ha avanzado la tecnología. Hoy en día, nos situamos en la era digital y por lo tanto las plataformas online como Coursera se convierten en herramientas imprescindibles para una parte de la sociedad.

Sin embargo, no solo presentan ventajas, sino también presentan una serie de desventajas. Según las estadísticas sobre cuán exitosa puede llegar a ser la

plataforma digital, se nos da a entender que un gran porcentaje de los usuarios registrados, no finalizan los estudios superiores en los cuales se han inscrito. Pese a eso, dispone de servicios relevantes para todos los colectivos: personas en situación de vulnerabilidad como refugiados, personas con diversidad funcional, personas con dificultades de aprendizaje y personas con problemas económicos. Por este motivo, las formaciones en línea que se encuentran en Coursera disponen de ayudas económicas para obtener los certificados oficiales al acabarlas o directamente existe la opción de realizarlas de manera gratuita.

Coursera es una oportunidad para aquellas personas que quieren complementar su formación académica con otro tipo de formaciones (cursos de corta duración, grados universitarios, másteres, etc.), por diversas razones, como mejorar su puesto de trabajo, enriquecer su currículum académico, entre otras muchas más.

Si reflexionamos sobre cuáles deben ser las transformaciones que educativamente pueden ayudar a la sociedad, los recursos tecnológicos son un gran instrumento que poco a poco van desarrollándose y que en un futuro podría llegar el punto en el cual las necesidades formativas de los sujetos se puedan cubrir gracias a las tecnologías digitales y sus plataformas. Aun así, para que eso ocurriera, la educación en general debería empezar a modificarse, puesto que es un gran reto que todavía no se puede alcanzar.

La popularización de los MOOC en general ha conllevado un cambio en el mundo de la educación. Pese a todos los esfuerzos, solamente se los reconoce como una herramienta que actúa como un suplemento de la enseñanza.

Después de haberse analizado Coursera, se llega a la conclusión que al día de hoy esta plataforma no está preparada para afrontar todos los inconvenientes que se presentan. Por esa razón, debería perfeccionarse y adaptarse a todos los contextos posibles. Así pues, parece ser que el futuro de los MOOCs es incierto y tiene muchos impedimentos por superar. No obstante, hasta ahora Coursera se ha mantenido como una plataforma líder y cuenta con muchos recursos para progresar a nivel educativo. Pero, debe tenerse en cuenta que es y será un complemento a la educación presencial junto con otros recursos educativos, pese a que siempre tendrá aspectos a mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

Armstrong Lloyd. (2014). 2013-The Year of Ups and Downs for the MOOCs. Changing Higher Education. Recuperado de https://www.changinghighereducation.com/2014/01/2013-the-year-of-the-moocs.html?goback=.gde_2774663_member_5832211875772788740#!

- Coursera. (2019). Coursera for Refugees | Transforming Lives Through Learning. Recuperado de <https://www.coursera.org/refugees>
- ECDL Foundation. (2016). La Falacia del nativo digital ¿Por qué los jóvenes necesitan desarrollar sus habilidades digitales? [Blog]. Recuperado de <https://www.uv.mx/blogs/sea/2016/04/26/la-falacia-del-nativo-digital-por-que-los-jovenes-necesitan-desarrollar-sus-habilidades-digitales/>
- Encabo, Sofía Olarte. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (138), 285-313.
- Maggioncalda, Jeff. (2019). [Startupfood]. Coursera CEO, Jeff Maggioncalda, at The Family 📺. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oxcR8_DcjLE&feature=emb_title
- Paul, John. (2019). «El desafío empresarial de Coursera es obtener un crecimiento de ingresos predeciblemente alto», dice su CEO. Nueva York: *IBLNews*. Recuperado de <https://iblnews.es/courseras-business-challenge-is-getting-predictably-high-revenue-growth-says-its-ceo/>
- Rivera-Vargas, P., Alonso, C., Sancho, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología*, (10), 1-13.

PROTAGONISMO INFANTIL Y LA EDUCACIÓN BASADA EN DERECHOS HUMANOS

Child protagonism and education based on human rights

Catalina Paz Castillo Alegría¹

Resumen: Una vez que cualquier Estado ratifica la Convención de los Derechos de la Infancia, se compromete, sea cual sea el gobierno de turno, a respetar los derechos consignados en dicho documento. Esto implica que el Estado tiene la responsabilidad principal de generar políticas educativas que entreguen los tiempos y espacios reales de participación estudiantil en las escuelas, para que así los niños y niñas puedan construir una participación auténtica.

La infancia, como parte de la sociedad, posee un rol preponderante que debe ser escuchado y potenciado en todos los ámbitos de la vida. La escuela, como espacio de socialización, es una oportunidad para desarrollar valores ciudadanos y, sobre todo, se convierte en un lugar propicio para que el estudiantado pueda expresarse libremente, participar de las decisiones y ser protagonista de su aprendizaje, por medio de instancias de participación sustantiva.

Se realiza una revisión bibliográfica sobre participación dentro del ámbito escolar y se presenta una educación basada en los derechos humanos, donde la participación juega un papel preponderante, centrada en la visión de los niños y niñas como agentes activos de su proceso de aprendizaje y en el ejercicio de sus derechos.

Palabras clave: Participación, Infancia, Centros educativos, Enfoque de derechos.

Abstract: At the precise moment that any state ratifies the Convention on the Rights of the Child, it commits to respect the rights provided in this document, no matter the government in office. This implies that the state has the main responsibility to generate educational policies that guarantee time and space of student's participation at schools, so that boys and girls can build an authentic participation.

Childhood, as part of society, possesses a predominant role that must be listened and strengthened in every aspect of life. School, as a space of socialization, it's an opportunity to develop citizen values and among all, it's the ideal place for students to express freely, to participate on the decisions and to be protagonists of their learning, through meaningful participation opportunities. Literature review about school participation it's developed, and an education based on human rights is presented, where participation plays a main role, centered on the boy's and girl's vision as active agents of their learning process and in the exercise of their rights.

Keywords: Participation, Childhood, Education Centres, Rights approach.

¹ Estudiante Máster Intervenciones Sociales y Educativas, Universidad de Barcelona. ccastial8@alumnes.ub.edu

1. INTRODUCCIÓN

La participación social y protagónica de niños y niñas en el contexto educativo es hoy día un gran desafío. En la actualidad, su participación en la sociedad en general es un tema de escasa relevancia (principalmente en América Latina), reflejando el débil reconocimiento de la sociedad y de la institucionalidad respecto a la calidad de sujetos de derechos de niños, niñas y adolescentes, quedando fuera de la agenda política de transformaciones. Existen diferentes realidades de acuerdo al territorio geográfico del globo, pero si realizamos una barrida general, la iniciativa por parte de las autoridades de fortalecer el protagonismo infantil es escasa. Por lo general, en los establecimientos educacionales, no se generan procesos participativos de carácter sustantivo ni tampoco deliberativos, que permitan que las y los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje sean quienes se organicen de acuerdo a sus intereses y contextos. (Ascorra, López y Urbina, 2016).

La niñez es uno de los colectivos marginados y vulnerados en nuestra sociedad, quedando exenta por lo general de las decisiones políticas y sociales. Para la construcción de países democráticos, resulta un requisito primordial la participación infantil, pues como ciudadanos y ciudadanas tienen mucho que decir y aportar en la creación de la cultura y sociedad (Casas, Gonzalez, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer, y Bertran, 2008). El concepto de “ciudadanía infantil” planteado por Cussianovich (2013) tiene relación con aquello, pues los niños y las niñas son, en calidad de seres humanos, sujetos de derechos, derechos que deben ser validados y ejercidos al mismo nivel que los derechos de los adultos.

Los derechos de la niñez no pueden quedar relegados al nivel de madurez ni limitado al área de participación. Por lo tanto, la escuela como uno de los garantes principales de los derechos de la infancia, debe propiciar prácticas respetuosas de los derechos humanos, dentro de las cuales el poder participativo y deliberativo que debiese recaer en los y las estudiantes es una urgencia. Para avanzar en la construcción de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, debemos reflexionar y hacernos cargo de manera enfática del rol y de la incidencia que posee la niñez en todos los espacios de la vida, dentro de los cuales se encuentra la escuela. La voz de las niñas y los niños y su protagonismo no atenta contra el protagonismo de las y los adultos, sino todo lo contrario, exige la colaboración entre todos los habitantes de la sociedad, sin exclusión de la edad.

No habremos consolidado un cambio cultural en función de la Convención de los Derechos de la Infancia, mientras no se integren modalidades participativas y protagónicas para que niños y niñas ejerzan su lugar como ciudadanos y ciudadanas sujetos de derechos sociales y políticos.

En el presente capítulo, se aborda el concepto de participación infantil, contextualizado en el ámbito escolar, para, posteriormente, presentar un tipo de educación basada en los derechos humanos propuesta por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.

2. PARTICIPACIÓN INFANTIL

Para comprender el concepto de participación infantil, es necesario situarse en la concepción de infancia que está en la base. Según Gaitán (2006), la infancia como fenómeno social, estudia las relaciones de la niñez con su entorno social (familia, escuela, comunidad), considerándola, por lo tanto, parte integral de la sociedad, siendo niños y niñas constructores de la infancia y de la sociedad. Al observar la infancia como un grupo social, se pueden analizar las relaciones entre ella y la adultez, la distribución y atribución de roles, de recursos sociales, conflictos e intereses. Entonces, se considera a los niños y las niñas como agentes sociales que modelan los procesos sociales y las relaciones que se generan con su entorno.

La conceptualización de participación social entregada por Gaitán y Liebel (2011) hace referencia al poder que posee la niñez de hacer valer sus puntos de vista, influyendo en los asuntos que le competen y que impactan en su vida, siendo la agencia infantil el concepto identitario en la participación social de las niñas y los niños.

Desde la óptica de la Convención de los Derechos del Niño y Niña (CDN en adelante), la participación es definida como un principio transversal de la ciudadanía y de la sociedad democrática, sobre el que se funda la calidad de sujeto activo de derechos de niños y niñas. La participación resulta una condición para garantizar el ejercicio de otros derechos y al mismo tiempo es una expresión del ejercicio efectivo de estos derechos. "Esta doble condición es la que convierte el derecho de participación en un principio operativo y una condición para que niños y niñas se constituyan en sujetos políticos." (Satibáñez, Délano, Reyes, 2015, p.7).

Tanto como derecho humano esencial, la participación social es un requisito ineludible para la democracia de una sociedad. Como lo expresa Apud (2003) "La participación es uno de los componentes más importantes de la construcción de la democracia y, a través de ella, se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos." (p.4)

Comprender la participación bajo el enfoque de derechos, significa que existe una relación con la emancipación, igualdad de derechos y transformación de la sociedad, cuyo fin es lograr cambios en las estructuras políticas y sociales. El

mismo fundamento se extrapola a la niñez, visualizando a niños y niñas como sujetos de derechos, como actores sociales y políticos que pueden incidir y modificar la realidad en el momento presente. Para hacer efectivo este derecho no es necesario cumplir con ningún requisito ni condición, es esencial a todo ser humano; la ciudadanía infantil como parte de la ciudadanía se hace presente desde que un sujeto es considerado como sujeto de derechos, por lo tanto los niños y niñas como sujetos de derechos reconocidos por la CDN son en esencia ciudadanas y ciudadanos, lo que implica que participen en todos los espacios propios y comunes, con la capacidad de incidir en las decisiones tanto sociales como políticas. Apud (2003), entrega una definición de participación infantil a partir desde esta mirada:

...la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos. (p.4)

Como se ha expuesto, la participación es también un derecho de los niños y niñas, quienes también forman parte de la sociedad y de la ciudadanía, por lo tanto, el Estado tiene el deber y la responsabilidad de otorgar el mismo valor a los intereses y opiniones de los niños, niñas y adultos, generando igualdad de oportunidades en cuanto a instancias de participación y decisión.

La participación es uno de los principios de los derechos humanos, lo que implica ciertas características y premisas. Save the Children (2002) expresa que:

- Los derechos humanos establecen el derecho del individuo a participar en la vida política y cultural. Todos tienen derecho a participar, contribuir y gozar del desarrollo.
- La participación del niño es una meta en sí misma. Los niños y niñas tienen el derecho de intervenir e involucrarse en las decisiones que tienen impacto en sus vidas. Por lo tanto, los niños y sus familias necesitan estar informados acerca de sus derechos y contar además con oportunidades para expresar sus puntos de vista.
- Se reconoce a los niños como actores sociales tanto al nivel de sus propias vidas como a escala social.
- Los Estados están obligados a promover la participación de las personas en todas las esferas. (p. 14-15)

Los derechos de participación no son expresados de manera específica en la Convención de los Derechos del Niños, sin embargo, la participación es considerada de manera transversal como un principio, condicionado por el nivel de madurez de los niños y niñas. Los siguientes artículos de la CDN tienen relación con el derecho a la participación:

El “Artículo 12” refiere al derecho a expresar libremente su opinión en los asuntos que los afectan. Este derecho puede hacerse efectivo solo si se les entrega la oportunidad de incluirse, intervenir y participar de diferentes momentos de opinión y diálogo y promover la participación en espacios familiares y escolares. Para tomar decisiones, los niños y niñas tienen derecho a contar con información relevante presentada de manera comprensible.

El “Artículo 13” corresponde al derecho a la libertad de expresión, implicando el derecho de ser informado, de tener la libertad de buscar y de difundir información y ser parte de un proceso colectivo, social y político, incidiendo en las decisiones y en el debate público.

La visión reflejada en la CDN puede resultar incluso restringida debido a la dependencia de la participación según el grado de madurez de los niños y las niñas y limitada por el concepto de “protección” entregada por la misma. Se ha ido incorporando y expandiendo un discurso de la niñez basado en los derechos humanos, sin embargo, mucho nos falta aún para que la participación y protagonismo sea una realidad en los diferentes espacios de la vida social, pues permanece una visión y una manera de actuar adultocéntrica, basada en dinámicas cotidianas familiares y escolares verticales en las que no se le otorga poder real a la niñez, resultando uno de los grupos sociales más excluido y vulnerado. Existe una resistencia social hacia la aceptación de que los niños y niñas son personas activas del presente y no una proyección del futuro y, al mismo tiempo, un fuerte temor de que al escucharlos y darles espacios de participación, signifique tener que hacerse cargo de sus reivindicaciones y posturas. Vivimos en una sociedad que ha discriminado históricamente sus espacios de participación.

Existen diferentes tipos de participación. Varios autores han ido desarrollando distinciones en el concepto de participación, clasificándolos en tipos, niveles, grados.

Liebel y Saadi (2012), aportan desde la comprensión de la participación como utilitarista/instrumental o basada en los derechos, transformadora y emancipadora:

Hablamos de una comprensión instrumental o utilitarista cuando se recurre a la participación para hacer más efectiva alguna medida involucrando a los afectados en la planificación para que se identifiquen más con ésta, o cuando el objetivo es mejorar el rendimiento convirtiéndolo en un asunto personal. En esta noción de participación lo que cuenta no es más que la “utilidad” y por tanto se “aplica” sólo mientras genera esta utilidad. (...) Un indicio del uso instrumental o utilitarista de la participación puede observarse cuando se habla de “hacer participar”, de “incluir o involucrar” a personas en general o a niñas y niños en particular. (pp. 125-126)

Consideramos la escala de participación de Trilla y Novella (2001) y la escalera de Hart, (1993, citado en Ascorra, López y Urbina, 2016).

Trilla y Novella (2001) proponen cuatro clases o tipos de participación: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación. Estos no son excluyentes unos de otros, se pueden usar uno o más en una misma situación:

La participación simple, consiste en formar parte de una actividad o proceso con la presencia, sin intervención ni poder de decisión. En el caso escolar «tradicional», las tareas son realizadas por los alumnos pero siempre están predeterminadas por el maestro (Trilla y Novella, 2001).

En la participación consultiva se escucha la palabra de los y las participantes, ya no son solo espectadores, sino además se les pregunta su parecer y se les incentiva a opinar en aspectos que les conciernen de manera directa o indirecta. La participación consultiva puede ser vinculante, es decir cuando la opinión de las personas es decisiva en el asunto en cuestión.

La participación proyectiva, significa mayor involucramiento de parte del sujeto, ya no es un simple usuario, sino que ahora el proyecto también es suyo, convirtiéndose en un agente. En la participación consultiva las preguntas venían desde el exterior, ahora las preguntas vienen desde adentro.

Por último, la metaparticipación, consiste en que los sujetos generan nuevos espacios y mecanismos de participación, toman la iniciativa y la palabra, por lo general ocurre cuando un colectivo ha sido relegado al silencio, cuando consideran que sus derechos no están siendo reconocidos. El objeto de la participación es la propia participación, cuando se levanta la voz exigiendo participación, mediante la propia participación.

La escalera de Hart posee dos tramos:

la no-participación (manipulación o engaño; decoración; participación simbólica) y la participación (de menor a mayor participación: información; consulta e información; iniciado por personas adultas, con decisión infantil; iniciado y dirigido por niñas y niños; iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las y los adultos). Mientras que la no-participación construye al niño como sujeto pasivo y carente de opinión y decisión sobre su vida, los niveles de participación suponen que los niños y niñas pueden asumir roles progresivamente más activos en las situaciones de vida que los afectan. Así, en el último peldaño de mayor participación activa, los niños toman decisiones conjuntamente con los adultos. Los niveles de participación infantil de Hart (1993, 1997) han sido considerados por muchos investigadores como un modelo apropiado para estudiar la participación en el ámbito escolar. (Ascorra, López y Urbina, 2016, p.3)

Es interesante considerar en la comprensión de la participación infantil el análisis realizado por Lay- Lisboa y Montañés (2018) sobre los discursos de la infancia,

mostrando dos grandes posiciones discursivas: una Adultocentrada y otra Disidente a ésta. La primera refiere a un tipo de participación infantil construida por modelos adultos, hegemónicos y normativos, dirigiendo la participación y protagonismo infantil, basado en relaciones asimétricas entre niños/as y adultos. La participación disidente da cuenta de una participación democrática e inclusiva, considerando a la adultez e infancia como complementarios, contribuyendo ambos y colaborando con saberes y capacidades; deconstruyendo los metarrelatos hegemónicos (Lay-Lisboa, & Montañés, 2018).

3. LA PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO INFANTIL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La participación escolar proviene de la participación social y ciudadana, por lo tanto, “se espera que en la escuela el estudiantado pueda realizar el ejercicio de la ciudadanía, a través de su involucramiento activo en los procesos escolares y también a través de la convivencia escolar” (Ascorra, López y Urbina, 2016, p.2)

La escuela se configura como un espacio fundamental para potenciar la participación de niños, niñas y adolescentes, en un terreno fértil para aplicar los principios democráticos y ciudadanos. No obstante, al mirar la institucionalidad educativa en su generalidad, existe cierto temor de propiciar la participación infantil, bajo una idea imaginaria de que el sistema educativo sin reglas ni control podría provocar un alzamiento estudiantil en contra de los adultos. (Ascorra, López y Urbina, 2016).

La CDN expresa claramente los derechos que poseen relación con la participación, por lo tanto, en el contexto escolar estos derechos deben hacerse carne, garantizarlos y promoverlos, generando espacios en que los niños y las niñas expresen sus opiniones e intereses, tomen decisiones en torno a su educación, se organicen, se les escuche y tomen en cuenta sus opiniones. Para ello, es preciso promulgar una legislación que contemple a los niños y las niñas en la construcción del sistema educacional, creando escuelas con órganos democráticos liderados por estudiantes.

Además de proporcionar un marco jurídico que sirva de base, los Estados deben introducir los mecanismos que permitan la participación de los niños y las niñas en todos los niveles del sistema educativo. Sin duda, la concepción y representación que se tenga de la infancia en cada establecimiento educacional, comuna e incluso país, va a demarcar el tipo y nivel de participación que se permita y gestione a su estudiantado:

La representación de la infancia incide en el diseño de las experiencias educativas y en las relaciones que se establecen en ellas. La participación de los niños ha sido, y es, uno de los

referentes en el marco de las pedagogías activas. Éstas han contribuido con grandes aportaciones a la práctica educativa que defiende la participación como principio educativo, como valor que hace falta defender y como metodología para favorecer el crecimiento personal y la construcción de una comunidad democrática. (Novella, 2012, p.389)

4. HACIA UNA EDUCACIÓN BASADA EN EL ENFOQUE DE DERECHOS

Los derechos específicos en materia de educación de la CDN se encuentran en los artículos 28 y 29. El Artículo 28 apunta al derecho a la educación en igualdad de oportunidades. El Artículo 29 se refiere a la esencia de la educación, al sentido y cuerpo de ésta:

...la educación de los niños deberá estar encaminada al desarrollo del niño hasta el máximo de sus posibilidades, al respeto de los derechos humanos, de su propia cultura, del medio ambiente y a la promoción de los valores de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad. En otras palabras, la educación no debe limitarse a las disciplinas académicas básicas de escritura, lectura, matemáticas y ciencias. (UNICEF/UNESCO, 2008, p.118).

Refuerza y amplía además el derecho a la educación, teniendo la obligación de tomar en cuenta los cuatro principios fundamentales de la Convención: la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño; y el derecho a expresar sus opiniones, dándole la debida importancia en función de su edad y madurez. La existencia y cumplimiento de estos principios resguardan el reconocimiento de los niños y las niñas como agentes activos de su aprendizaje y conciben la educación como el medio en el que se fomenten y respeten sus derechos.

El enfoque de la educación basada en los derechos humanos se sustenta en la interrelación e interdependencia de tres dimensiones: el derecho a tener acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos en educación. El respeto de los derechos humanos de los niños y las niñas dentro de la escuela comprende el respeto de su identidad, autonomía e integridad, permitiendo que el proceso educativo sea participativo, transparente y responsable. En relación a esto, se debe observar y evaluar la pertinencia de del programa de estudios, la función desempeñada por los docentes, las relaciones humanas y los valores presentes en el entorno de aprendizaje. (UNICEF/UNESCO, 2008)

Es fundamental construir una cultura escolar en la que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad, respetando su dignidad, con el objetivo de que niños, niñas, profesores, profesoras y familias estén conscientes de sus derechos y responsabilidades, de cómo ejercerlos y exigirlos en caso de

que fuere necesario en el seno comunitario; comprendiendo y haciendo propio el concepto de educación.

“La educación no es una actividad aislada: las acciones, las actitudes y los comportamientos de todos los miembros de las comunidades inciden sobre la realización o la negación de los derechos en materia de educación.” (UNICEF/UNESCO, 2008, p.87)

En un entorno propiciador de los derechos de todos los actores educativos, la primera premisa es respetar la autonomía de niños, niñas y adolescentes; el rol activo y protagónico de su propio aprendizaje; sus características y diferencias, comprendiendo que no existen competencias predeterminadas por su edad, sino que cada uno como único ser posee estilos y ritmos de aprendizaje propio. Se torna también relevante la selección de metodologías interactivas que estimulen y motiven la participación de todos, en ambientes cálidos y armónicos, sin presiones ni limitaciones de ningún tipo.

Dentro las responsabilidades políticas y económicas del Estado, éste debe elaborar políticas educacionales que aseguren el derecho a la educación para todos los niños y las niñas, garantizar la calidad de enseñanza y favorecer contextos de aprendizaje respetuosos de los derechos humanos de todo el estudiantado en las escuelas.

Una de las formas de exigir responsabilidades al Estado, tiene directa relación con la participación infantil, creando procesos de consulta eficaces que permitan a los niños y las niñas aportar desde su experiencia, intereses y visión de la vida en la elaboración de políticas educativas. De la misma manera, los derechos de participación también pasan a ser una obligación del Estado y de los gobiernos, ya sea en las relaciones y prácticas pedagógicas dentro del aula y escuela y, en la aplicación de las leyes y políticas públicas. El Comité de los Derechos del Niño en innumerables ocasiones ha recomendado que los gobiernos tomen medidas para desarrollar la participación significativa y auténtica de los niños y las niñas en las escuelas.

En el fondo, desde un enfoque de derechos, es simplemente dar curso y espacio al rol activo que poseen niños y niñas en su aprendizaje, al papel que les corresponde en la defensa y ejercicio de sus derechos en el contexto educativo formal e informal; mediante prácticas acogedoras, cálidas, estimulantes, que escuchen las inquietudes y opiniones de los propios niños respecto a su educación. Los sistemas educacionales que respetan y viven los derechos humanos, practican en esencia una educación de calidad para todos y todas.

Como afirma Novella (2012), la participación ha sido un principio trascendente en la historia de la pedagogía, la cual durante el siglo XX se caracterizó por ser esencialmente tradicionalista, dominada por prácticas autoritarias, represivas,

castigadoras, con instituciones y relaciones educativas basadas en la rectitud y en la sumisión.

Entonces surgen movimientos educativos que se oponían a aquel modelo educativo y de sociedad, luchando contra él y defendiendo la participación como un principio. Las llamadas “pedagogías antiautoritarias” tienen por objetivo la formación de personas libres, que puedan expresarse:

En la defensa de una educación no autoritaria, que en la actualidad llamaríamos una educación democrática, está el origen de la participación de los niños. La participación infantil ha de ser una experiencia educativa donde los niños se implican siendo intérpretes críticos de su cotidianidad y donde el diálogo y la acción comprometida son pilares fundamentales. Son experiencias donde hay un reconocimiento del valor de la convivencia y del sentimiento de pertenencia a la colectividad; donde se construye el sentido autónomo de la disciplina; donde se desarrolla una fuerte autonomía de la voluntad que ayuda a gestionar la confrontación entre colectividad y la individualidad; donde la deliberación es el mecanismo para la concreción del activismo transformador y donde la finalidad máxima es ser felices y hacer un “mundo” un poco mejor. (Novella, 2012, p.389)

La educación basada en los derechos humanos, supera y reconstruye aquel modelo tradicional y autoritario. Save the Children (2002) define los derechos humanos como valores que se basan en el respeto a la dignidad y valor de cada persona tanto como individuo y como parte de una comunidad o de la sociedad. La responsabilidad de garantizar el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos recae inicialmente en el Estado, pero también le corresponde a las instituciones internacionales, la familia, escuela, la comunidad y todos los actores de la sociedad.

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos fue aprobado por las Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 2004 con el fin de promover la ejecución de los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores, centrado en su primera fase los sistemas escolares de enseñanza primaria y secundaria. Dicho Programa, se ejecuta a través de un plan de acción que ha sido elaborado por un amplio grupo de especialistas de la educación en derechos humanos de todos los continentes y fomenta un enfoque holístico, basado en la educación en derechos humanos en los sistemas escolares. Incluye tanto la “educación en derechos humanos” (velando por que todos sus elementos y procesos educativos, como los programas, los materiales didácticos, la metodología y la formación, estén enfocados al aprendizaje de los derechos humanos) como los “derechos humanos en la educación” (garantizando que se respetan los derechos humanos de todos los integrantes de la comunidad escolar) (UNICEF/UNESCO, 2008).

Algunas teorías y modelos educativos desarrollan el principio de la participación como un derecho humano y como un fin en sí mismo, y la acción educativa como

un elemento de transformación social que lleva al cambio. Las pedagogías críticas por ejemplo, las que conciben la educación como un agente liberador y un proceso democrático. Para Freire (1996), uno de sus exponentes, la participación en la educación es un agente de transformación social y emancipación. La Escuela Nueva y la Democratización Escolar, consideran la participación como un concepto de igualdad y de libertad, tanto de manera personal como colectiva, así como para la pedagogía de la libertad, la participación funciona como una responsabilidad compartida, de cooperación y responsabilidad.

Existen algunos establecimientos escolares en los que se ha incorporado la participación del estudiantado en la gestión de la escuela y de la comunidad local bajo el concepto de una comunidad democrática de aprendizaje, en la que los protagonistas son los niños y las niñas, involucrándose de los procesos deliberativos en conjunto con la familia, la escuela y la comunidad. Otra experiencia enriquecedora presentada por UNICEF/UNESCO (2008), son los “gobiernos de niños” dirigidos por los y las estudiantes. En los “gobiernos de niños”, existe una discreta orientación por parte de los adultos, son ellos mismos los que se organizan en ministerios, toman decisiones, votan, cumplen funciones, asumen y exigen responsabilidades:

Los “gobiernos de niños” no sólo permiten que los niños aprendan acerca de la democracia y la paz, la justicia social y la igualdad entre los sexos, sino que también les enseñan a ejercer la libertad de expresión (y la autodisciplina) y a llegar a ser responsables genuinos de sus decisiones. (...) Si a los niños se les ordena a menudo en la escuela que se sienten, se callen y se queden tranquilos, los consejos de alumnos los estimulan, por el contrario, a levantarse, expresarse y actuar (UNICEF/UNESCO, 2008, p. 80).

El Movimiento de Niños Trabajadores (NAT) es un claro ejemplo de la participación y protagonismo infantil, estos niños han ganado un lugar preponderante en la sociedad a través de su organización, influyendo en las decisiones sociales y políticas, jugando un rol activo en su mundo, contribuyendo en éste y transformándolo. A partir de este movimiento, surge una nueva cultura infantil que cuestiona la sociedad paternalista, demandando a los adultos que comprendan que son seres con derechos y opiniones propias, que pueden y quieren asumir responsabilidades y que les interesa participar en el sistema. Los niños y las niñas protagonistas critican la jerarquía y polarización de los seres humanos de acuerdo a la edad. Aclaran que los niños y las niñas no deben dejar de ser niños para desarrollar la autonomía y ejercer la participación, postulando que las diferencias entre edades es un constructo construido socialmente y que no porque la niñez requiera cuidado de otros deben subordinarse a ellos ni tampoco carecer de derechos (Liebel, 2007).

En el Movimiento de Niños Trabajadores (NAT) “se evidencia que ser niño y participar no es una contradicción, y que es posible superar la antinomia entre

ser objeto (de medidas de protección) y ser sujeto (participante y ejecutor de actividades sociales relevantes). (Liebel, 2007, p.118)

Esta nueva cultura de infancia refleja un cuestionamiento profundo al sistema educativo, principalmente a la perversión de la participación reducida a un método educativo, a una oferta para que el estudiantado colabore en instancias y actividades establecidas por el profesorado, quienes a pesar de considerar que los derechos de los niños y niñas deben respetarse, no aceptan que ellos tomen decisiones.

Se evidencia así, la crisis de la autoridad de las instituciones vinculadas a la educación, principalmente de la familia y escuela, por su control social sobre los niños y niñas, quienes, de manera creciente, viven en espacios de coerción que no les permiten ser autónomos ni protagonistas de su vida, a través de una tradición paternalista y autoritaria. Es en este contexto que buscan alternativas de participación fuera de los colegios y de las familias.

5. CONCLUSIONES

La participación y protagonismo infantil constituyen un desafío primordial para la construcción de la democracia. Una democracia participativa promueve instancias en las que todos los actores sociales y políticos decidan, dialoguen y busquen sus propias formas de organización. Promover una transformación cultural requiere al mismo tiempo romper con el paradigma que concibe a la niñez como un constructo social subordinado al poder de la escuela, la familia y el Estado. El desafío recae entonces en permitir y facilitar que los niños y las niñas sean actores protagónicos de su vida y de la sociedad, mediante instancias de participación deliberativa y de la validación de sus propias formas de organizarse.

La presencia de la niñez, como uno de los grupos más marginados de la sociedad, en espacios deliberativos y decisivos dentro del contexto educativo, significa un gran peligro para el capitalismo y para el poder hegemónico. La constante pasividad por parte de los grupos dominantes en la promoción de procedimientos y formas de participación sustantiva y protagónica responde al riesgo inminente de perder el control en la reproducción de una sociedad mercantilizada y segregadora.

Una de las armas más poderosas para terminar con el neoliberalismo y para construir una sociedad humanamente justa y socialmente libre es la organización infantil como inicio de la democratización de la escuela. La recuperación del verdadero sentido público de la educación significa abrir las puertas de la escuela a la comunidad, construyendo una "comunidad democrática de aprendizaje" creada por todos los actores educativos y comunitarios, viviendo un nuevo

paradigma educacional sustentado en la liberación y emancipación de los niños y las niñas como actores políticos protagónicos, encarnando una democracia escolar y comunitaria participativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores, M. Andrada (Ed), *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 145-200). España: Ediciones Juan Granica.
- Apud, A (2003). *Participación infantil*. UNICEF. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Ascorra, P; López, V, Urbina, C (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. En *Revista de psicología* vol. 25, n° 2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Casas, F., Gonzalez, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. 1-727.
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Freire, P (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI editores.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política Y Sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009>
- A
- Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). Ciudadanía y derechos de participación de los niños. Madrid, España: Síntesis.
- Lay- Lisboa, S. y Montañés, M (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1176>

- Liebel, M (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Recuperado de: <https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/participacion/paternalismo.pdf>
- Liebel, M; Saadi, I (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto, 2012, pp. 123-140 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal, México.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13 (2), 380-403.
- Santibáñez, D; Délano, J; Reyes, M (2015). Participación y Ejercicio de Derechos. *Observatorio Niñez y Adolescencia*..
- Save the Children (2002). Programación de los Derechos del Niño. *Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación*.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137-164. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- UNICEF/ UNESCO (2008) Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los derechos humanos. Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES: ¿UNA OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE?

Collaborative work in the history, geography and social sciences classroom: an opportunity for learning?

Sofía Ocampo Torrejón¹ y Romina Meza Henríquez

Resumen: Considerando que el currículum nacional chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pretende desarrollar en los y las estudiantes habilidades cognitivas de alto nivel, la presente investigación acción pretende articular el desarrollo de nuevas estrategias a partir del trabajo colaborativo dentro del aula. Fomentar la capacidad de diálogo y desarrollar competencias ciudadanas para que los y las estudiantes sean capaces de comprender la realidad social a partir de sus propias experiencias sociales y que a la vez colaboren directamente con su proceso aprendizaje a través del uso de estrategias colaborativas.

Palabras claves: Trabajo colaborativo, ciudadanía, pensamiento crítico

Abstract: Considering that the Chilean national curriculum of History, Geography and Social Sciences, intends to develop high-level cognitive skills in students, this research aims to articulate the development of new strategies based on collaborative work within the classroom. Promote the capacity for dialogue and develop citizen competences so that students are able to understand social reality from their own social experiences and at the same time directly collaborate with their learning process through the use of collaborative strategies.

Keywords: Collaborative work, citizenship, critical thinking

1. INTRODUCCIÓN

Trabajar colaborativamente encierra grandes desafíos para los y las estudiantes dentro de la sala de clases puesto que implica un doble compromiso que no sólo se vincula con el logro de las actividades y el trabajo colectivo, sino que además se deben aplicar y desarrollar ciertas habilidades sociales para materializar las ideas y opiniones de cada integrante del grupo de trabajo a través del diálogo, el trabajo en equipo, el respeto mutuo, las interacciones positivas y la cooperación entre pares.

Ahora bien pensando principal y específicamente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales sabemos que son disciplinas que requieren, para su

¹ Estudiante Máster Intervenciones Sociales y Educativas, Universidad de Barcelona. sofiao19@gmail.com

aprendizaje, estar en constante debate y la re interpretación de los acontecimientos entre sujetos, pues son disciplinas que necesitan ser pensadas y entendidas en torno a la sociedad y al espacio geográfico, lo que involucra necesariamente articular ideas, plantear problemáticas y gestar opiniones críticas entre los diferentes miembros que encierra una comunidad. Por lo mismo también nos entregan las habilidades necesarias para entender y apropiarse de ciertos conocimientos que nos permiten desenvolvernó como ciudadanos críticos dentro de la sociedad.

Por lo tanto, y tomando en consideración lo recién expuesto, la siguiente investigación- acción se propone construir nuevas estrategias en torno al trabajo colaborativo en el aula con el propósito de que éste se presente como una oportunidad y un recurso efectivo para el aprendizaje en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los cursos en donde se implementaron las intervenciones corresponden a primero de ESO y cuarto de ESO. Ambos cursos pertenecen un instituto concertado llamado Lorenzo Sazie, de la fundación Belén Educa, ubicado en la comuna de Santiago Centro. En el caso de 1ero de ESO éste cuenta con 42 estudiantes; mientras que cuarto de ESO tiene 43. Durante el primer semestre se pudieron evidenciar las falencias, para ambos niveles, en los resultados de las actividades grupales. Dichas falencias guardan relación no sólo con el bajo nivel de logro de los resultados sino que además con el proceso mismo de concretar la actividad, puesto que se comprobó que los y las estudiantes no saben aprovechar aquella instancia para socializar sus conocimientos y trabajar efectivamente en equipo, sino que más bien perciben y piensan aquel momento como un espacio de patio o diversión y no utilizan el tiempo asignado para el trabajo colaborativo, malgastándose aquella oportunidad.

Bajo este contexto se planteó la necesidad de re elaborar las estrategias para el trabajo colaborativo en función de acrecentar los niveles de aprendizaje de los y las estudiantes, el cual además de materializarse en los resultados académicos se refleja en el nivel de las ideas que se va forjando entre el estudiantado. Esto, además, en concordancia con lo señalado anteriormente, es decir para potenciar y fomentar las habilidades que se desprenden de la Historia, de la Geografía y también de las Ciencias Sociales entre los y las estudiantes, con el objetivo de que sean ciudadanos críticos y reflexivos con las competencias necesarias para construir conocimientos más extensos sobre la realidad, comprendiendo la sociedad en función de su experiencia social y las representaciones sociales que los atañen como sujetos.

Al momento de construir nuevas estrategias para el trabajo colaborativo en el aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se debieron aplicar dos encuestas

en uno y otro curso con el fin de obtener previamente las concepciones que el alumnado concebía sobre esta modalidad y cómo lo veían luego de un semestre trabajando de esa forma –pre test y post test-. Es preciso mencionar que se acordó, para este segundo periodo de intervención, conformar duplas de trabajo por sobre grupos con más integrantes; decisión que fue tomada en función de la distribución espacial de las aulas y porque al tener ambos cursos sobre 40 estudiantes se pensó que en duplas se aprovecharía mejor el tiempo asignado para la actividad y la constitución de duplas sería menos caótica.

2. PROBLEMATIZACIÓN

Tomando en consideración el contexto educativo de nuestro país, en donde la calidad de la enseñanza se ha convertido en uno de los ejes centrales que urgen a nivel nacional, y a partir de nuestra propia experiencia como docentes durante el primer ciclo de intervenciones realizados en el primer semestre, consideramos que es necesario y sumamente importante mejorar la calidad de los trabajos colectivos en el aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto porque hemos constatado que los resultados de las actividades en grupo no son las esperadas, tanto en el resultado final como en el proceso mismo de concretar la actividad, es decir, hemos observado que los y las estudiantes, en su gran mayoría, utilizan dicho espacio no para realizar las actividades conjuntamente y sociabilizar sus propios conocimientos, sino que el tiempo asignado para el trabajo colectivo es malgastado y no se emplea adecuadamente para el propósito que, como docentes en formación, hemos consignado.

Por lo tanto, hemos determinado que, al ser la Historia una disciplina que debe estar en constante debate y diálogo entre los sujetos a fin de que se estimule el pensamiento crítico y reflexivo, es fundamental que dentro del aula de clases las actividades colectivas alcancen su mayor provecho tanto para el alumnado como para los docentes. Para ello, consideramos primordial la búsqueda de nuevas estrategias colaborativas y cooperativas para modificar las deficientes conductas en cuanto al trabajo grupal, desde una perspectiva teórica y práctica-didáctica.

a) Pregunta de investigación

¿Es el trabajo colaborativo un recurso efectivo para el aprendizaje de los/las estudiantes dentro de la sala de clases? ¿Cómo re-elaborar las estrategias teóricas y prácticas de la metodología del trabajo colaborativo en el aula para que los estudiantes obtengan mejores experiencias de aprendizaje?

b) Hipótesis

Comprendiendo los obstáculos observados durante la primera etapa de intervención docente en relación al trabajo colaborativo, tales como la falta de motivación, el manejo del clima de aula y las pocas experiencias de trabajo conjunto, consideramos pertinente re elaborar y re estructurar las estrategias didácticas que se utilizan, por parte de los docentes, dentro del aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

A partir de la implementación de nuevas estrategias se logrará que los/las estudiantes desarrollen pensamiento crítico y se conviertan en ciudadanos que actúen acorde a los parámetros democráticos ya que dichas disciplinas implican el debate y dialogo constante de diferentes posturas para hacer efectiva la calidad del aprendizaje que se genera dentro del aula de clases.

c) Objetivos de investigación.

Objetivo General:

Elaboración de una nueva metodología para el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo en relación a la enseñanza de la Historia Geografía y Ciencias Sociales en los estudiantes de primero de ESO y cuarto de ESO del colegio Lorenzo Sazié de Santiago Centro.

Objetivos específicos:

- Indagar en los estudiantes sus actuales mecanismos de participación, para fomentar el uso de nuevas estrategias a modo de generar una participación positiva y colaborativa en pro de sus propios procesos de aprendizaje
- Diseñar nuevas estrategias de enseñanza que permitan desarrollar y trabajar el pensamiento crítico y competencias sociales en los estudiantes
- Elaborar nuevas metodologías de enseñanza que fomenten y desarrollen la ciudadanía en la sala de clases

3. MARCO TEÓRICO

En primera instancia se vuelve esencial explicitar lo que para las autoras significa el concepto “trabajo colaborativo” y cómo lo van a entender y abordar durante la investigación- acción. En líneas generales, dicho término es pensado como una estrategia de enseñanza que contribuye a mejorar la calidad de los aprendizajes

de los alumnos y alumnas, reconociendo que el aprendizaje se incrementa cuando se potencian las habilidades y las destrezas de forma colaborativa.

La revisión bibliográfica del tema en cuestión nos acerca y nos entrega una aproximación importante sobre el trabajo colaborativo y sobre cómo poder llevarlo a cabo de forma exitosa dentro de la sala de clases. Cabe aclarar, además, que la literatura al respecto que hemos podido abarcar no solo se ciñe a las definiciones y conceptos claves que guiarán nuestra investigación, sino que también hemos incorporado literatura que ha mostrado en la práctica la relevancia del trabajo y del aprendizaje colaborativo, por tanto, consideramos que son soportes fundamentales a la hora de llevar al ejercicio mismo nuestra investigación- acción.

Un primer referente bibliográfico que se utilizó para trabajar el concepto y las implicancias del trabajo colaborativo es el texto de Marcia Salinas y Gianina Ureta (2012), titulado *"Impacto del trabajo colaborativo en las relaciones interpersonales entre los estudiantes"*. Lo principal que abordaremos y trataremos sobre este contenido es, en primer lugar, el desarrollo del concepto de *trabajo colaborativo* y los resultados que se experimentaron al ser trabajados sobre un curso determinado. Las autoras recalcan la importancia del trabajo colaborativo al ser éste una herramienta y un medio que intenciona e involucra a otro dentro de la actividad misma (Salinas & Ureta. 2012). Asimismo, añaden que el trabajo colaborativo es una acción conjunta que responde a una meta en común, siendo a su vez un medio para interceder en el proceso educativo y mejorar las relaciones interpersonales entre los/las estudiantes (ídem).

Otro punto fundamental en cuanto al trabajo colaborativo que se desprende desde este texto es el hecho que le permite al estudiante un desarrolló íntegro con respecto a su proceso de aprendizaje, ya que el principal gestor de su proceso es él mismo, por lo tanto, el acto de aprender cobra relevancia y sentido. En este punto es fundamental lo que se mencionó previamente: se debe crear un buen ambiente o clima de participación, en donde se fomente tanto la interacción y el diálogo.

Otro aporte bibliográfico es el denominado *"Aprendizaje Cooperativo en las Aulas"*, del Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Diego Portales (2009), en donde se nos entrega una aproximación importante en cuanto al concepto mismo. Consideramos de suma importancia cuando se señala e incorpora la definición sobre la Zona de Desarrollo Próximo ya que de acá se desprende que el acto de aprender se da bajo un contexto y un ambiente social particular y en la interacción con los demás; por lo que el rol de la docente es clave para potenciar e incrementar un buen clima de aula favorable para el aprendizaje.

Es importante recalcar el rol de la interacción entre los/las estudiantes, ya que de dicha interacción, entre iguales, se basa el aprendizaje cooperativo el cual tiene dos elementos que la caracterizan: a) los sujetos que participan en ella y b) la misma consideración en cuanto a la realización del trabajo, es decir, se articula una relación simétrica. Esto último ligado estrechamente con la igualdad de roles: cada dupla debe cumplir con las mismas responsabilidades y aceptar el compromiso del trabajo colaborativo para incrementar sus propios aprendizajes, distribuyéndose óptimamente los tiempos de habla y de intercambio de opiniones, apreciando la participación de ambos/ambas en la realización de la actividad y en la construcción de nuevos conocimientos.

Según lo que desprendemos de aquel texto, el aprendizaje cooperativo determina la conducta social de los sujetos que participan de ella, así como también influye en la motivación de los/las estudiantes en cuanto a sus propios procesos de aprendizajes. Por ello es que consideramos que el trabajo colaborativo se presenta como un mecanismo fundamental para desarrollar las habilidades propias de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, puesto que al ser determinante en la conducta social del estudiantado podría encaminarse la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos.

Siguiendo lo expuesto, otro texto que incorporaremos en nuestra discusión bibliográfica es el de David Johnson y Roger Johnson (1999), *"Aprender juntos y solos"*. En primera instancia ambos autores afirman que el trabajo colaborativo no garantiza el aprendizaje de los y las estudiantes ni tampoco cerciora que las interacciones que se generen sean de alta calidad; pues para que la interacción entregue los frutos esperados el rol mediador del o la docente es primordial, es decir, depende de la manera en que los docentes articulen la interdependencia (para este caso, interdependencia entre las duplas) en cada situación de aprendizaje (Johnson, D. & Johnson, 1999). Por ende, es muy importante que como docentes estemos, constantemente, construyendo y manteniendo un clima adecuado y motivador para el aprendizaje, en donde la interacción social y académica que se desarrolle entre nuestros estudiantes sea propicia para que el proceso de aprendizaje resulte lo más adecuado posible. El trabajo colaborativo debe de todas maneras estar mediado bajo nuestra supervisión.

Como hemos mencionado anteriormente, uno de los aspectos claves que buscamos desarrollar con el trabajo colaborativo es la consolidación de diferentes valores esenciales para la formación del ser humano. Uno de ellos, por ejemplo, dice relación con la formación de ciudadanos críticos de su entorno y defensores del sistema democrático, por lo que para ello hemos decidido incorporar el texto de Montserrat Casas, Dolores Bosch y Neus González (2005) titulado *"Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes:*

describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar". Distintos elementos de relevancia destacamos de este texto, como por ejemplo lo que indican los autores cuando afirman que el lenguaje es el instrumento fundamental de la comunicación, es decir, dominar las habilidades lingüísticas permite a los/as estudiantes expresar y compartir lo que se aprende.

En este sentido es muy importante para el trabajo colaborativo que nuestros estudiantes manejen ciertas categorías cognitivas previas –analizar, definir, explicar, justificar, apreciar-, puesto que de esta forma podrán compartir y contrarrestar sus saberes y aprendizajes, opiniones y dudas entre ellos mismos; asimismo tienen más posibilidades de comprender y de interpretar la información. Por lo tanto, y tal como se señala en dicho texto, las competencias básicas de una formación ciudadana respaldada en valores democráticos son aquellas que benefician la autonomía de los sujetos tanto para tomar sus propias decisiones como para defender sus opiniones.

Como otro aporte bibliográfico de importancia para nuestra investigación es el texto *"Regulación de los tiempos de habla, enseñanza e implementación de estrategias de debate"*, escrito por Bárbara Cazorla (2014). Lo principal que hemos podido desprender de este texto se vincula con dos puntos principales. En primer lugar nos parece sumamente necesario e importante naturalizar y apropiarnos de la idea de integrar en nuestra investigación- acción el hecho de que para desarrollar una convivencia favorable debemos generar ambientes motivantes acordes a las edades de cada grupo curso; pues como afirma la autora "la interacción en el aula se debe desarrollar para lograr los objetivos de las relaciones sociales y conceptuales para una buena formación del proceso de enseñanza- aprendizaje" (Cazorla, 2014, Pp. 13).

Por otro lado, el desarrollo de la interacción educativa produce momentos en que los involucrados actúan recíprocamente, ya sea en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje. Esto lo traducimos en que, al momento de generar un ambiente apto para el aprendizaje, la interacción que se producirá entre nuestros estudiantes, en sus respectivos trabajos colaborativos, permitirá la construcción de nuevos aprendizajes y nuevos significados, apostar por una organización que favorezca y potencia los valores de respeto, participación, cooperación y solidaridad, ya que los alumnos van a interiorizar esencialmente lo que desarrollen, no lo que se les dice (Cazorla, 2014).

Para trabajar el tema de la ciudadanía en nuestro proyecto de investigación, se trabajará principalmente con 3 textos, desde donde nos podemos acercar de una manera teórica, pero a la vez ideológico, a este término. En un primer momento se trabajará con el texto *"La educación para una ciudadanía peligrosa"* (Ross & Vinson, 2012), desde donde se hace una aproximación al concepto, presentando

a su vez, las dificultades, o contradicciones que surgen dentro del aula para poder trabajar este término de una manera real e influyente. Los autores, describen el trasfondo ideológico que se esconde detrás del concepto, y a la vez ejemplifican, en las aulas de ciertos estados de Estados Unidos, las dificultades y complejidades con las que puede retratarse la aplicación y trabajo de este concepto.

Los autores hacen referencias a otros pensadores desde donde se puede ilustrar la complejidad que este término conlleva en su relación teoría-práctica. Autores como Foucault, John Dewey, Guy Debord, Chomsky, para apoyarse y ayudarse a definir las diferentes formas en que la ciudadanía puede ser trabajada en las aulas, como su análisis mismo en la sociedad. Los conceptos de hegemonía, vigilancia y espectáculos son temas tratados en este texto, desde donde se nos presenta una forma dirigida para poder trabajar el tema de la ciudadanía dentro de la sala de clases. A su vez, se trabaja de manera menos profunda elementos claves del pensamiento del educador Paulo Freire, como son la conciencia crítica y concientización que forman parte del análisis necesario para ser activadores de un pensamiento crítico dentro del aula.

Por esto mismo, y para entrar en una profundización más acabada de estos temas, se trabajará con el texto de Paulo Freire (1970) "La pedagogía del Oprimido". El escrito fue publicado en 1970 y este texto pareciera ser donde el autor plasma su teoría más explícitamente que en otros textos. Nos habla principalmente de dos momentos. Por un lado, de cómo los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, es decir en su propia transformación. Y un segundo momento, donde una vez transformada la realidad opresora, la pedagogía pasa a ser de los hombres quienes están en el proceso de permanente liberación. Sobre estos dos momentos desarrolla su análisis en extensión, y también hace un gran hincapié en cómo la educación debe comenzar a superar la contradicción educador-educando, para pasar a transformarse ambos en educadores-educando, en donde el educador debe hacerse un compañero del educando. Aquí se rompe el esquema clásico de una educación vertical, o educación bancaria. Esquema clásico en donde el educador es un mero transmisor de conocimiento, y el estudiante, un mero receptor y memorizador de estos contenidos.

No existe, por tanto, en este raciocinio una incorporación y entendimiento que lleve al sujeto a una praxis transformadora de su realidad y contexto específico. La deshumanización que se produce con este tipo de educación vertical afecta tanto al oprimido como al opresor. Al contrario, la liberación del sujeto no es otra cosa que su humanización dinámica. De este modo, en el tercer capítulo se centra en la dialogicidad, en donde se plantea que todo lo del mundo se encuentra interrelacionado y la dialogicidad es precisamente que todas las partes se

expresen y se escuchen entre sí. De esta forma, al pronunciar su mundo, su contexto, se estarán abriendo nuevos espacios de lucha. Allí radica por tanto la clave para trabajar estos temas que pueden sonar complejos dentro del aula. La importancia del dialogo, y se generar espacios democráticos de participación serán las claves para poder trabajar el concepto mayor que pretendemos desarrollar que es precisamente, el espacio, de un aula democrática.

Para salir un poco del aspecto teórico y centrarse más en la práctica, se trabajará con el texto ¿Y si trabajamos en grupo...? Interacciones entre alumnos, procesos sociales y cognitivos en clases universitarias de física (Silvina, 2002). Si bien la asignatura y nivel a analizar (universitario) se sale de nuestro objetivo de investigación, sí nos parece un texto sumamente relevante porque trabaja nuestra temática principal que tiene que ver con el trabajo en grupo y las vivencias que se desprenden de este tipo de aprendizaje basado en las interacciones sociales, entendiendo

“la importancia de la interacción con los pares para la comprensión y el aprendizaje de contenidos científicos (...) pudimos percibir la frecuente desvalorización del trabajo grupal respecto a la madurez de los alumnos al asumir la responsabilidad por sus propios procesos de aprendizaje! (Silvina, 2002: 22).

Es decir, el texto parte problematizando el porqué del escaso espacio que se da al trabajo colaborativo. Se plantea en el texto la idea de que el trabajo en grupo lleva a los sujetos a desarrollar aprendizajes relacionados con valores y actitudes como lo son la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo, la ayuda mutua y la cooperación. Por lo tanto, este texto nos ayudará a comprender, desde en análisis de un estudio de caso, el nivel de aprendizajes y actitudes que se pueden desarrollar en este tipo de actividades. El artículo se organiza en un primer momento a través de una caracterización del contexto y procedimientos metodológicos utilizados en la investigación, para luego presentar sucintamente los resultados respecto a cuatro episodios de trabajo grupal, para finalmente plantear una problematización respecto al aprendizaje grupal versus el aprendizaje individual.

Además, se trabajará en torno a otro artículo denominado “La ciudadanía en los cuadernos de clases” (Finocchio, 2005), que pretende generar un análisis respecto a los proyectos que se desprenden del curriculum social, estudiando para ello, los cuadernos de clases de los alumnos, poniendo en énfasis precisamente en la formación ciudadana que se desprende de esta herramienta de trabajo. A diferencia de lo expuesto en los textos de Paulo Freire y de Ross & Vinson, establece el estudio de la ciudadanía en tanto sujetos de derechos gubernamentales y civiles (civiles en tanto derecho de asociación, acceso a la información, a la libre expresión), es decir no se centra meramente en el aspecto

político-ideológico que se puede desprender de concepto, sino más bien como una dimensión del ejercicio de los derechos y obligaciones por un lado, y la dimensión comunitaria de la identidad nacional.

El texto, por tanto, hace un análisis en relación a ejes temáticos que considera 'clave' para comprender el tratamiento que se da en relación al tema de la ciudadanía. En un primer lugar analiza el contenido en cuanto a la "familia", luego "los derechos del niño", el símbolo nacional de la "bandera", la "constitución", etc.

Por lo tanto, se considera que esta bibliografía forma parte sustancial del marco teórico que se puede estudiar respecto a los conceptos claves que se desprenden de esta investigación-acción, como los son principalmente, los conceptos de trabajo colaborativo y ciudadanía. Se espera que, a partir del trabajo y aproximación teórica respecto a estas temáticas, la presente investigación pueda ser sustentada en relación a otros autores y escritos que ya han hablado del tema en cuestión y que junto al trabajo realizado en el aula del colegio Lorenzo Sazié se pueda desprender nuevos avances y nuevas conclusiones respecto a esta interesante forma de trabajo.

4. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación – acción propuesta se sustenta en una metodología que apunta al logro de la habilidad ciudadanas que se pretende desarrollar en los estudiantes de primero y cuarto de ESO del colegio Lorenzo Sazié. En función de los objetivos propuestos se ha decidido utilizar una metodología mixta, es decir cuantitativa y cualitativa, ya que así se podrá contar con información numérica respecto a los resultados que se esperan obtener en cuanto al logro del trabajo colaborativo y al mismo tiempo, se podrán observar las apreciaciones de los/as propios/as estudiantes respecto al trabajo colaborativo. Estos dos resultados, tanto los porcentuales como los apreciativos, son esenciales para poder diluir las respuestas a nuestra pregunta de investigación: ¿Es el trabajo colaborativo un recurso efectivo para el aprendizaje de los/las estudiantes? Por consiguiente, lo que se busca a partir de la confección de las preguntas del pre y post test es evidenciar, como ya se mencionó, los resultados valóricos, las experiencias previas y concepciones mentales del estudiando en lo referente al trabajo colaborativo; así como también la materialización del logro – o no – de las actividades colaborativas.

Para ello, el pre test se estructura a través de una pequeña encuesta de preguntas abiertas, según tres aspectos claves, que se realizaron en ambos cursos. Creemos que estas preguntas fueron de suma importancia para determinar las ideas y

experiencias previas que nuestro estudiantado concebía sobre el significado de trabajar colaborativamente y así cualificar qué postura o visión tienen ellos sobre el trabajo colaborativo, qué tipo de experiencias –negativas o positivas- pueden dar cuenta sobre este tipo de trabajo y cuáles son sus preferencias con respecto a ello, es decir, si prefieren trabajar de forma individual o en parejas, y el por qué su elección. Las preguntas del pre test dan cuenta, entonces, tanto de las experiencias anteriores del estudiantado en torno a esta modalidad de trabajo dentro del aula –si fueron exitosas o no- como también de sus apreciaciones en cuanto a si el trabajo colaborativo, es decir, si éste ayudó, benefició o perjudicó en sus procesos de aprendizaje como estudiantes y cómo pueden evidenciarlo. Las preguntas que se aplicaron en ambos cursos a modo de pre test fueron las siguientes: 1.- Tomando en consideración tu experiencia previa, ¿prefieres que el desarrollo de las actividades de aquí en adelante, se realicen de forma individual o en pareja? ¿Por qué? 2.- ¿Piensas que el trabajo colaborativo puede beneficiar o perjudicar tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué? 3.- En el pasado, ¿cómo fue tu experiencia con respecto al trabajo colaborativo? ¿Dio resultados?

Una vez obtenidos los resultados a estas preguntas, se llevó a cabo la intervención en el aula en ambos cursos. Para ello, antes de comenzar la intervención propiamente tal se les habló a cada curso sobre la importancia que conlleva esta modalidad de trabajo, la potencialidad que se puede llegar a desarrollar al trabajar con algún compañero o compañera con el cual no se está acostumbrado a hacerlo.

Una vez que terminó la intervención en relación al trabajo colaborativo, se volvió a aplicar un cuestionario en ambos cursos para tener nuevamente ambos resultados –porcentuales y apreciativos-, donde se espera identificar las diferencias, semejanzas o cambios en la percepción del estudiantado en relación al trabajo colaborativo. Las preguntas que se realizaron en ambos cursos fueron las siguientes: 1.- Según tu experiencia de trabajo en clases, ¿prefieres trabajar de forma individual o en pareja? ¿Por qué? 2.- ¿Piensas que el trabajo en grupo durante esta última unidad benefició o perjudicó tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué? 3.- ¿A futuro, te gustaría seguir trabajando en dupla o prefieres el trabajo individual? ¿Por qué?

Las parejas para el trabajo colaborativo tuvieron diferentes mecanismos de conformación, ya sean conformadas tanto por ellos mismos, como también por las docentes de modo de fomentar ciertas potencialidades que los/las estudiantes pueden llegar a desarrollar con compañeros/as con los cuales no se han relacionado antes.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En función de los resultados se ha podido determinar cómo apreciación general que en ambos cursos y en ambas encuestas existe una marcada tendencia hacia una percepción positiva en torno al trabajo colaborativo. Sin embargo, también se pudo observar un ligero aumento en la cantidad de estudiantes que modificó su percepción y prefirió el trabajo individual. Será interesante por tanto hacer un análisis del post test a partir de lo que los propios estudiantes fundamentaron, pues es aquí donde se evidencia el cambio de apreciación.

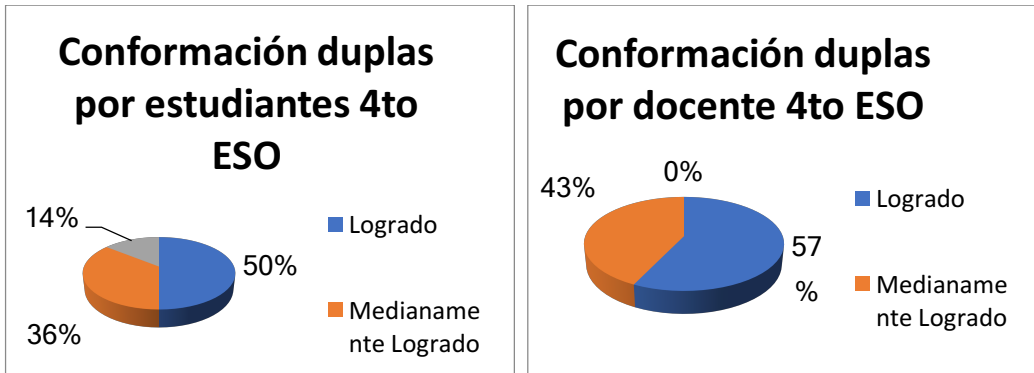
A la hora de indagar en este aumento de estudiantes que prefieren trabajar de forma individual, se han podido establecer como criterios comunes entre los estudiantes que optaron por el trabajo individual antes que el colectivo. Éste se vincula con la conformación de duplas, la cual puede estar establecida por un criterio de amistad, o un criterio funcional (saber que mi compañero trabaja). El criterio de amistad (que se da principalmente en 1ero de ESO) funciona recíprocamente, pues el estudiante con mejores resultados académicos está dispuesto a trabajar con su amigo que no necesariamente rinde académicamente como él, pero como es su amigo, está dispuesto a trabajar y ayudarlo. Por otro lado, en relación al criterio funcional (que se da principalmente en 4to de ESO), ya la amistad no es único factor que determine su elección, sino que más bien que el compañero perciba una actitud de responsabilidad y compromiso con el trabajo a desarrollar, más que una necesidad de trabajar siempre con el amigo.

Por lo tanto, si se establecen estos como parte de las fundamentaciones que los estudiantes entregaron para trabajar o no en duplas, se podría desprender por tanto, que al momento de contestar el post test, se vieron involucrados en grupos de trabajo, que para el caso de 1ero, no fueron sus propios amigos, y para el caso de 4to, no fueron compañeros con disposición al trabajo. Por lo tanto, es aquí desde donde se puede desprender uno de los elementos más importantes que se pueden establecer luego de aplicada la intervención, que tiene relación con la importancia del rol docente y el cuidado que éste debe tener, al momento de conformar los criterios de conformación de las duplas.

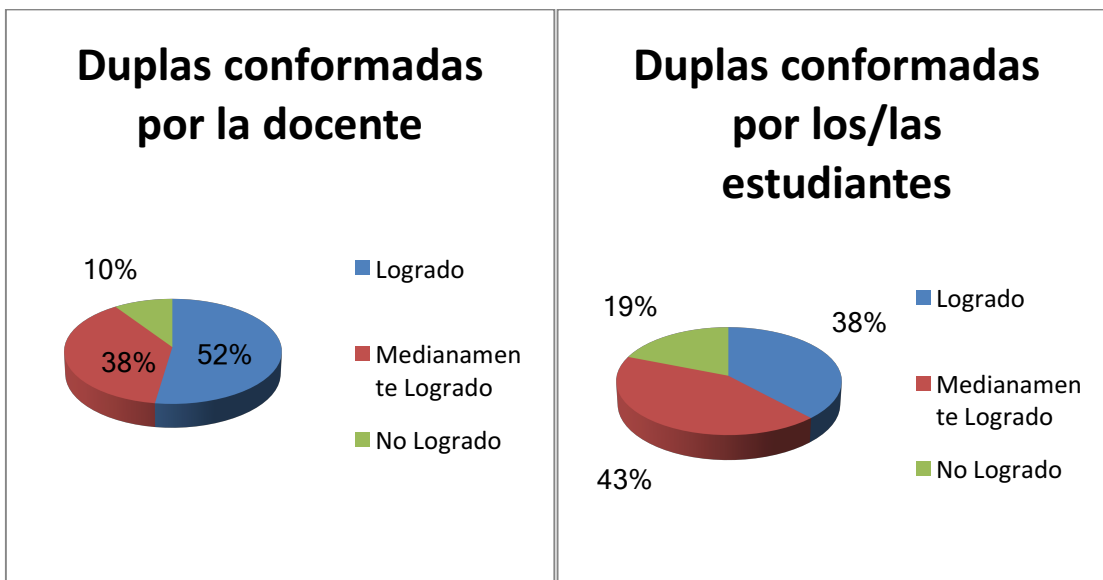
Según la muestra de estos resultados, si se trabaja con un grupo curso de edad más pequeña, el criterio de amistad es preponderantemente más importante para los estudiantes, mientras que, para los cursos más grandes, la importancia va en relación a establecer duplas donde exista verdadera disposición al trabajo, más allá que solamente buscar el trabajo con el amigo.

Sin embargo, en esta investigación es importante hacer una conexión entre las percepciones de los estudiantes, pero también los resultados académicos que se logran en este tipo de trabajos. De este modo, los porcentajes de logro en la

actividad para ambos cursos, en relación al criterio de conformación de duplas establecidos por el profesor o por ellos mismos es el siguiente:



Siendo para el 1ero de ESO lo siguiente:



Es decir, se ratifica con estos resultados, que el criterio de responsabilidad académica pareciera ser lo que determina mejores resultados, pues el porcentaje de logro en aquella ocasión donde el docente escoge las duplas, es mayor que en el caso de la conformación por los estudiantes. Siendo por tanto, la mayor atención que se debe poner al momento de conformar las duplas, sobre todo considerando que en esta conformación no hubo estudiantes con la actividad no lograda.

Empero, estas pequeñas diferencias que se dan en torno a la conformación de los grupos, y a las apreciaciones generales de los estudiantes, parece importante

volver a destacar, las positivas apreciaciones generales en cada grupo curso, como así mismo, los buenos resultados que se desprenden en ambas ocasiones, para poder establecer, que el trabajo colaborativo, tanto para estudiantes como según los resultados académicos, pareciera sí ser un oportunidad para el aprendizaje, fomentando una participación activa dentro del aula, generando espacios de debate, ayuda, colaboración, desde donde se puede establecer que esta forma de trabajo da buenos resultados, por lo tanto, pareciera sumamente relevante seguir fomentando este tipo de participación, sobre todo dentro del aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde, la participación y el debate están en directa relación con la creación de actitudes ciudadanas dentro de la sala de clases.

6. Conclusiones

Tomando en cuenta la información expuesta, se ha podido concluir que, a partir de las evidencias de los resultados académicos, el trabajo colaborativo sí representa una buena e importante oportunidad para el aprendizaje de los y las estudiantes. Sin embargo, esto se efectúa siempre y cuando se cumplan ciertos criterios, tales como la creación de duplas por parte del o la docente por sobre la de dejar al azar o en manos del propio estudiantado dicha decisión. Por otro lado, es importante recalcar que el criterio utilizado por la o el docente se debe articular en torno a las características y particularidades que posee el grupo curso cuando se quiera implementar este tipo de modalidad de trabajo dentro del aula. Esto quiere decir que debe existir un conocimiento previo sobre las singularidades que presenta un curso determinado para facilitar el aprendizaje, conformando duplas que se potencien recíprocamente y en donde el trabajo colaborativo signifique un aprendizaje efectivo y con sentido.

Para ello resulta imprescindible que él o la docente defina un criterio estratégico en cuanto a la conformación de duplas, es decir, que éste responda a una lógica que no solamente influya positivamente en el resultados académico de los trabajos, sino que además potencie las habilidades propias de la disciplina permitiendo espacios de diálogo y debate entre las parejas de trabajo para concretar un aprendizaje trascendental y significativo; hecho que se materializa en el desarrollo de competencias ciudadanas tales como el pensamiento crítico y reflexivo.

Es fundamental también señalar otro indicador que da cuenta y responde a la pregunta de investigación formulada desde el principio: los resultados académicos extraídos del trabajo colaborativo se incrementaron cuando las duplas las conformó la docente (para ambos cursos). Este hecho refleja que esta modalidad

de trabajo sí funciona cuando el criterio de elección de duplas es escogido estratégicamente (estrategia que implica, como ya se aludió, el conocimiento de previo del grupo curso). Las distintas evidencias que sirven para justificar lo planteado, muestran un claro ascenso en los resultados de las actividades una vez que la docente instaura las duplas.

Empero, cuando el docente aún no conoce del todo a sus estudiantes, será necesario que tenga presente un detalle muy importante que se desprende de esta investigación acción. Esto es, que según el nivel con el que se esté trabajando, entender que los criterios de conformación de duplas, cuando se les entrega el ejercicio a los estudiantes de escoger con quién trabajar, se da bajo dos parámetros principales según el nivel con que se esté trabajando. Por un lado, los cursos más pequeños, estarán deseosos de conformar duplas según el criterio de amistad. Esto es, que a los y las estudiantes les importa más trabajar con el amigo, independiente del nivel de responsabilidad o logro académico que este tenga. No así, los niveles más altos, quienes entienden que más allá de trabajar con las amistades, prefieren y no se angustian, de trabajar con un compañero que, aunque no sea de su círculo cercano, sepa que tiene una positiva disposición al trabajo. Por lo tanto, se puede desprender que cuando los estudiantes van creciendo, y acercándose a la etapa final de su escolaridad, éstos están más conscientes y más preocupados de rodearse de compañeros que saben serán responsables, trabajadores y de buena disposición.

Por lo tanto, volvemos a reiterar que si el docente aún no conoce bien al grupo curso con el que se está trabajando, que de oportunidad en un primer momento para que las duplas sean conformadas por los propios estudiantes, teniendo en consideración estas diferencias que se acaban de exponer. Pero además se puede proponer que, a través de la siguiente tabla de cotejo, vayan reconociendo las diferentes formas según edades, y según las particularidades de cada contexto educativo, del cómo se determina la conformación de las duplas.

Criterios de conformación duplas elegidas por cada estudiante

Conformación por afinidad de amistad	
Conformación por interés de éxito	
Conformación por proximidad	
Conformación por descarte (quién no tenía con quien trabajar)	

Conformación de duplas por el profesor

Conformación por asimetría académica (por colaboración)	
Conformación por complementariedad	
Conformación por descarte	

Conformación por simetría académica (prevención de copia)	
Conformación por prevención de desorden	
Conformación por buena gestión del tiempo (con compañero de banco)	

Lo importante de este trabajo, es que según los resultados de logro que fueron analizados en ambos casos (cuando el docente escogía los grupos, o cuando lo hacían los propios estudiantes) es que existe una marcada tendencia a obtener buenos resultados académicos en las actividades emprendidas. Por lo tanto, se puede volver a mencionar que el trabajo colaborativo dentro del aula de clases, sí se presenta como una oportunidad para el aprendizaje, sobre todo reconociendo que dentro del aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales la necesidad del dialogo y del debate son sumamente necesarios y a la vez enriquecedores dentro del proceso de aprendizaje.

Como se infiere de lo anterior, uno de los aspectos claves que buscamos desarrollar con el trabajo colaborativo es la consolidación de diferentes valores esenciales para la formación del ser humano. Uno de ellos, por ejemplo, dice relación con la formación de ciudadanos críticos de su entorno y defensores del sistema democrático, por lo tanto y tal como lo mencionan algunos autores como Montserrat Casas, Dolores Bosch y Neus González, resulta importante que los y las educandos manejen ciertas categorías lingüísticas previas, como lo son el acto de describir, argumentar, analizar, explicar, etc., pues a partir del manejo de dichas categorías compartidas entre las duplas se podrá consolidar un aprendizaje con mayor significancia, alcanzando mayores posibilidades de comprender y de interpretar la información.

Cabe señalar que las competencias básicas de una formación ciudadana respaldada en valores democráticos son aquellas que benefician la autonomía de los sujetos tanto para tomar sus propias decisiones como para defender sus opiniones, por lo tanto, es importante que el estudiantado sea capaz de desarrollar dichas habilidades a partir del trabajo colaborativo. El diálogo y el debate entre los sujetos que conforman las duplas es sumamente necesario para desarrollar las aptitudes y habilidades que se requieren para fomentar la reflexión que busca potenciar la docente en el aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En cuanto a los resultados mismos que se obtuvieron durante el transcurso de esta investigación, se pueden desprender dos elementos fundamentales.

Por un lado, cuando se les preguntó a los y las estudiantes acerca de sus concepciones previas respecto al trabajo colaborativo, se obtuvo para ambos

cursos más de 90% de aceptación hacia esta modalidad de trabajo, sin embargo, finalizada la intervención, estos resultados disminuyeron, llegando a ser para cuarto de ESO y para primero, un 86% y 76% de aprobación, respectivamente en el post test. Por lo tanto, se pueden establecer como posibles respuestas ante esta modificación, a que, por un lado, cuando se les aplicó el pre test, los estudiantes no estaban familiarizados o no tenían la conciencia de este tipo de trabajo en su piel, por lo tanto respondieron desde un ideal del querer ser. Por el contrario, cuando respondieron el post test, tenían la experiencia de trabajo asimilada (flor de piel), pues habían estado trabajando durante toda una unidad con esta modalidad, por lo tanto, sus respuestas en el post test las hicieron en relación a una experiencia recién vivida, donde hubo tanto buenas, como malas experiencias. Por ello, ahora, respondiendo desde un deber ser, disminuye la cantidad de estudiantes que está a favor de esta modalidad de trabajo porque sus propias experiencias no resultaron las óptimas.

Ahora, desde aquí se desprende el segundo elemento que dice relación con la disminución de estudiantes que prefieren el trabajo colaborativo, y esto es que, probablemente para aquellos estudiantes que se les modificó su percepción, fue porque les tocó trabajar con compañeros que no respondían a sus criterios ideal para trabajar en grupo. En este sentido, se podría establecer que para primero de ESO, a ciertos estudiantes no les tocó trabajar con su círculo más cercano en amistad, y para los de cuarto no les tocó trabajar con compañeros responsables. Recae aquí nuevamente entonces, la importancia del rol docente como diseñador consciente y profesional que entienda cómo y bajo qué criterios debe conformar las duplas de trabajo.

Por lo tanto, se considera que el rol docente debe necesariamente estar en relación con la comprensión global de las características del grupo curso, como así de cada uno de los y las estudiantes, para poder así conformar duplas o grupos de trabajo de la manera más óptima posible. Queda entredicho, de todas formas, a través de esta investigación acción, que la forma de trabajo colaborativo favorece directamente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo además para ellos, una oportunidad de relacionarse con el resto del curso de una manera diferente, desde donde a través de la colaboración mutua van entregando y entendiendo nuevas formas de construir conocimientos.

Pero como funcionan muchos elementos dentro de la sala de clases, es sumamente importante que estas modalidades sean una constante, una forma del hacer y construir, pues si se trabaja sólo un día con esta modalidad, los resultados no mejorarán instantáneamente, sino que será necesario que los jóvenes se vayan familiarizando con este tipo de trabajo. Según la experiencia que se generó durante esta intervención en ambos cursos, a medida que transcurrían las

semanas, los estudiantes venían con una disposición diferente, conscientes que en esa sala de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se trabajaba en duplas, se conversaban las preguntas, se compartían los conocimientos.

Por lo tanto se recomienda que las instancias de trabajo colaborativo no queden sólo en las actividades que se realizan en la sala de clases, sino que también se sugiere abrir otros espacios evaluativos en función del trabajo en duplas, como por ejemplo confeccionar pruebas que respondan a una lógica de lo que significa el trabajo colaborativo, articulando el desarrollo del trabajo durante el semestre o el año de forma coherente con los momentos de evaluación sumativa.

Por lo tanto una vez que el trabajo colaborativo en la sala de clases no se limite únicamente al desarrollo de las diferentes actividades que se aplican en el aula para dar cuenta de lo aprendido, sino que además se pueda proyectar a otras instancias de relevancia para el estudiantado (como la realización de pruebas), podrá alcanzar repercusiones aún más importantes en cuando al aprendizaje, pues éste cobrará aun mayor sentido si se sigue una misma línea de trabajo, en este caso en torno a las duplas.

El trabajo colaborativo, como bien se ejemplificó en el desarrollo de la presente investigación- acción, logró un aumento en el rendimiento académico entre las parejas cuando el criterio en su conformación respondía a lógicas estratégicas, sin embargo el objetivo de esta modalidad no involucra solamente los resultados académicos sino que también tiene como propósito lo recién expuesto, es decir, fomentar la capacidad de debate y diálogo por medio de habilidades lingüísticas y cognitivas como el explicar, justificar, definir, etc.

A modo de síntesis, fortalecer a futuro el trabajo colaborativo implica una gran oportunidad para consolidar el aprendizaje de los y las estudiantes; aprendizaje que por lo demás no sólo se ve materializado en el nivel de logros académicos de los y las estudiantes, sino que también confiere al estudiantado el desarrollo de habilidades y competencias claves para la ciudadanía, las cuales se articulan en concordancia con lo que se espera concretar por medio de la disciplina histórica. La metodología en torno al trabajo colaborativo se ofrece como una alternativa distinta y eficaz a la hora de afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues como seres sociales por naturaleza el aprendizaje también se construye a partir de los otros y de lo que el otro-mi par, puede enseñarme. Por ende, se debe tener en consideración que al aplicar esta modalidad de trabajo el o la docente debe manejar los criterios de conformación de duplas para lograr un aprendizaje trascendental y significativo.

Asimismo se debe continuar con el perfeccionamiento de la conformación de duplas y de mejorar las metodologías en cuanto al trabajo colaborativo de modo

de no desperdiciar una buena oportunidad para aprender. Por ello el o la docente debe estar reflexionando en torno a su rol de manera constante, mejorando las técnicas de aprendizaje colaborativo y aplicando las más eficaces a su grupo curso –por esto se vuelve imprescindible el conocimiento previo del curso para establecer las mejores medidas que ayuden y fortalezcan esta modalidad-.

BIBLIOGRAFÍA

- Casas. M, Bosch, D, González, N (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Barcelona: Universitat Barcelona
- Cazorla, B. (2014). Regulación de los tiempos de habla, enseñanza e implementación de estrategias de debate. Santiago Chile: Universidad Diego Portales. Facultad de Educación
- Cordero. S, Colinvaux. D, Dumrauf, A. (2002). Y si trabajamos en grupo...? Interacciones entre alumnos, procesos sociales y cognitivos en clases universitarias de física. Enseñanza de las Ciencias.
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clases. España: Universitat de Barcelona
- Freire, P. (1970). La pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI
- Johnson, D. Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires Argentina: Aique
- Ross W, Kevin D. Vinson. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Salinas M., y Ureta G. (2012). Impacto del trabajo colaborativo en las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Santiago Chile: Universidad Diego Portales

LA FORMACIÓN CRÍTICA DE LAS JUVENTUDES RESPECTO A MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES: UN DESAFÍO PENDIENTE

Youth critical training on digital media: a pending challenge

Ezequiel Passeron¹

Resumen: El presente capítulo busca analizar una de las problemáticas que aquejan a la sociedad en general, y a las familias y escuelas en particular: el cuidado, la protección de derechos y el desarrollo de niños, niñas y jóvenes en el mundo digital. El objetivo es remarcar la necesidad de adoptar enfoques proactivos que garanticen la inclusión de las voces juveniles, en pos de la construcción de usos reflexivos y críticos de las tecnologías digitales.

Palabras Clave: ciudadanía digital, alfabetización mediática, educomunicación, participación juvenil.

Abstract: This chapter seeks to analyze one of the problems that afflict society in general, and families and schools in particular: the care, protection of rights and development of children and young people in the digital world. The objective is to highlight the need to adopt proactive approaches that guarantee the inclusion of youth voices, in pursuit of the construction of reflective and critical uses of digital technologies.

Keywords: digital citizenship, media literacy, educommunication, youth participation.

1. Introducción

La ciudadanía digital es un término que refiere al conjunto de derechos y responsabilidades que tienen las y los usuarios de las tecnologías digitales (Ávila Muñoz, 2016). Es un concepto global -*digital citizenship*- y sumamente extendido que pretende que los derechos humanos (acceso, participación, educación, comunicación, privacidad, intimidad, etc.) puedan desarrollarse en los espacios digitales. En otras palabras, construir una perspectiva analítica de internet y las redes sociales, desde una perspectiva de derechos.

Sin embargo, en la actualidad, el propio concepto de ciudadanía está puesto en jaque. Son cotidianas ya las disputas y tensiones que suceden a lo ancho y largo del mundo respecto a los derechos de las personas (por citar solo un ejemplo, los derechos de los migrantes). Por eso nos preguntamos: ¿Trabajar en pos de la ciudadanía digital sería algo inclusivo y que atañe a todos y todas? ¿O reforzaría exclusiones preexistentes? Al estar conviviendo en un mundo con una desigualdad creciente, buscaremos en este artículo escaparle al término "ciudadanía digital"

¹ Director Institucional de Faro Digital. Investigador del Grupo de investigación ESBINA, Universidad de Barcelona. ezequiel@farodigital.org

por considerarlo demasiado abarcativo, subjetivo y al mismo tiempo excluyente de buena parte de los sectores de la población mundial.

Es por ello que se buscarán otras aproximaciones terminológicas, conceptuales y hasta pedagógicas, que refieran al fomento de usos reflexivos y críticos de las tecnologías digitales. El objetivo del presente artículo será abordar no solamente los efectos de estas tecnologías, sino también buscar explicar las causas de las transformaciones que provoca lo digital en la sociedad.

Cabe destacar, primeramente, que existen iniciativas e investigaciones que denominan “alfabetización mediática” (Buckingham 2010; Livingstone 2002) a la necesidad de educar a niños, niñas y jóvenes respecto a los desafíos a los que se enfrentan en el entorno de las plataformas digitales. Segundo, otra alternativa que emerge es el concepto de “educación para los medios”, que trata acerca del mundo y sus representaciones, de la manera en que los medios construyen significados y legitiman discursos. La “educación para los medios” propone analizar el modo en que las audiencias, los resignifican. Es una pregunta constante sobre la manera en que damos sentido al mundo y el modo en que los medios le dan sentido para nosotros (Ferguson, 1994). Por último, la “educomunicación”, es una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo (Barbas 2012).

Ahora bien, ¿Cómo hacemos como sociedad y en tanto adultos (que no nacieron con estas herramientas y plataformas) para poder comprender a las tecnologías digitales y sus funcionamientos, fomentar sus oportunidades y gestionar sus riesgos o desafíos?

Luego de varios años de trabajar en políticas públicas (Con vos en la web, 2012), el equipo de la ONG Faro Digital comenzó desde la sociedad civil a percibir que los cambios o las transformaciones respecto al uso que las personas realizan de las tecnologías digitales requerían un cambio de enfoque. Primero, porque buena parte del trabajo que se está realizando a nivel mundial en materia de prevención de amenazas en internet es reactivo. Es decir, se crean respuestas ante las consecuencias de los peligros a los que pueden estar expuestos niños y niñas (discriminación, pedofilia, robo de identidad, viralización de imágenes íntimas, reputación web, entre otras), sin considerar las causas o mejor dicho, sin comprender el verdadero desafío que proponen las plataformas digitales. Frente a esta nueva realidad cultural, de nada sirve alarmarse o reaccionar defensivamente.

Lo que la sociedad y especialmente la escuela podría hacer es analizar la manera en que se acerca (o no) a la cultura juvenil (Morduchowicz, 2009). Por lo tanto, todos los esfuerzos ‘adultocéntricos’ que buscan prevenir y reparar los conflictos que se generan a partir del uso de las tecnologías digitales, lejos están de incluir en sus diseños las visiones y percepciones de las y los protagonistas: niños, niñas y jóvenes.

El diagnóstico del trabajo de Faro Digital (2015) refleja a nivel general una lejanía y profundas brechas de conocimiento que separan a la niñez de los adultos. Por un lado, existe un uso diario, omnipresente, permanente y ubicuo de las herramientas digitales por parte de las y los jóvenes, y por el otro las preocupaciones y miedos de los adultos (que también están cada vez más hiperconectados). En el medio, se advierte una profunda carencia de diálogo, cuidado y acompañamiento.

Es por eso que surge como imperativo el considerar la necesidad de un cambio de enfoque: pasar de esfuerzos reactivos a construir esfuerzos proactivos. Más que ayudar a las y los jóvenes a resolver los problemas que puedan surgir en el ecosistema digital, se deben propiciar debates horizontales para intentar comprender y profundizar acerca de los motivos por los cuales se originan. Es decir, identificar las causas, más que trabajar sobre los síntomas.

2. Competencias para el desarrollo en el mundo digital

Para poder dar una respuesta integral a las problemáticas que surgen en el mundo digital, es necesario construir alternativas integrales que den cuenta del modo de funcionamiento de las plataformas digitales y las implicancias para las y los usuarios en sus modos de ser, relacionarse, consumir información y producir conocimiento. En otras palabras, crear instancias de fomento de competencias digitales que deben desarrollar niños, niñas y jóvenes en el siglo XXI. Y para dicha tarea, la escuela emerge como una institución central.

A lo largo de la historia, los centros educativos han basado su modelo de funcionamiento en la transmisión de información. Sin embargo, en la actualidad dicha información se encuentra a un clic de distancia. Es por eso que el mayor desafío escolar no reside tanto en cómo distribuir la información, sino en enseñar a pensarla. Esto implica no enfocarse sólo en cómo acceder a la información, sino en saber cómo buscarla, seleccionarla, analizarla y evaluarla. El objetivo último es que niñas, niños y jóvenes puedan construir una opinión, argumentar, debatir, crear, comunicar y participar.

La UNESCO (2018) señala que las competencias digitales fundamentales a desarrollar por niños, niñas y jóvenes son: el pensamiento crítico, la comprensión,

la resolución de problemas, la iniciativa propia, la toma de decisiones, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, el trabajo en equipo y la comunicación. Ninguna de estas habilidades son instrumentales o técnicas y requieren del trabajo reflexivo y crítico respecto a las herramientas digitales y la información que ellas ponen a disposición.

3. Alfabetización mediática

Este concepto, también conocido como alfabetismo digital, viene de la traducción del inglés *Digital Literacy* y refiere a las habilidades que debe tener un individuo para poder buscar, evaluar y analizar información utilizando tecnologías digitales. Es decir, implica el conocimiento integral de cómo funciona el mundo digital, y se constituye como uno de los requisitos más importantes para fomentar el acceso equitativo a la información y el conocimiento. Como la define Wilson (2012):

La alfabetización mediática e informacional es definida como las competencias esenciales –habilidades y actitudes– que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa (p.16)

La Unión Europea (UE) viene haciendo énfasis desde el año 2009 en la necesidad de que las y los ciudadanos puedan comprender cómo funcionan los diversos medios de comunicación para poder participar de la sociedad de la información. La alfabetización en medios sería un requisito esencial para una democracia moderna y dinámica. Es así como adoptó una serie de directrices políticas para que los diversos Estados que la componen, promuevan la alfabetización mediática.

Esta decisión de la UE parte de la premisa de que la forma en que se utilizan los medios de comunicación digitales se encuentra en proceso de cambio constante y a su vez considera cómo el volumen de información ha aumentado de una manera vertiginosa, influenciando a las audiencias. “Es por eso que en la actualidad se exige algo más y ya no basta tan solo con leer, escribir o saber manejar un ordenador, sino que los consumidores pueden interactuar y crear sus propios contenidos” (Gomez y Aguaded, 2011. p.9). Se trata de que las audiencias no deben ser pasivas, sino más bien resignificar y crear sus propios sentidos y contenidos, a partir de la información que reciben de los medios de comunicación (hoy digitales).

La UNESCO (2013) por su parte, utiliza el término Alfabetización mediática e informacional (AMI) -*Media and information literacy (MIL)*- reconociendo el papel

fundamental de la información y los medios de comunicación en la vida cotidiana. Debido principalmente a que son parte central de la libertad de expresión y de información, mientras que facultan a las y los ciudadanos a comprender las funciones de los medios de comunicación y de información, así como también a evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y contenido mediático. En este sentido sería un derecho básico que promueve la inclusión social. (UNESCO, 2011).

La AMI reconoce entonces a los medios digitales como poderosos medios de comunicación. Espacios donde las personas se informan y construyen una visión del mundo. A esto se suman sitios o redes en donde se forjan las identidades y en donde se vinculan con la comunidad. Es por eso que permiten un contexto más amplio para poder incluir diversos temas cruciales para las vidas de niños, niñas y adolescentes en la actualidad.

Este marco conceptual va a permitir poner a disposición de las comunidades educativas (estudiantes, docentes, directivos y familias) herramientas y estrategias para el desarrollo de una comprensión crítica e informada sobre cómo operan los diferentes medios de comunicación y las tecnologías digitales.

La AMI implica también el uso ético de los medios de comunicación digitales, así como la participación democrática y el diálogo intercultural (Wilson, 2012). “Es, a la vez, un área de contenido y una forma de enseñar y aprender; no se trata solo de la adquisición de habilidades técnicas, sino que comprende también el desarrollo de marcos y acercamientos de sentido crítico” (p.16).

En suma, la AMI posibilitará otorgarle a las y los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para la vida y el trabajo del siglo XXI. Sobre todo en un contexto en donde la concentración de la propiedad y el control de los medios de comunicación es cada vez mayor (Karpinnen, 2009), hecho que hace que sea necesario crear una igualdad de condiciones entre quienes producen la información con sus propios intereses y aquellos que la consumen inocentemente, como noticias y entretenimiento (Livingstone, 2002).

Buckingham (2015) agrega que los nuevos medios digitales ya no pueden ser considerados simplemente como una cuestión de información o de tecnología, si es que buscamos desarrollar conexiones más efectivas entre las experiencias tecnológicas de niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela y sus experiencias áulicas. Internet, videojuegos, videos digitales, dispositivos móviles y otras tecnologías contemporáneas proveen nuevas maneras de mediar y representar el mundo, así como también nuevas maneras de comunicarse. Fuera de la escuela, la niñez y las juventudes interactúan con estos medios digitales, no sólo como tecnologías sino también como formas culturales: no son concebidas como

herramientas técnicas, sino como parte de su cultura popular y de sus experiencias cotidianas. Si las y los educadores desean usar estos medios en las escuelas, no pueden descuidar estas experiencias en entornos digitales. Por el contrario, deben proveer a sus estudiantes de diferentes maneras de entenderlos: “La alfabetización digital, en mi opinión, se trata de los medios de comprensión cultural” (Buckingham, 2010. p.59).

4. ¿Qué es la Educomunicación?

Si se tiene como objetivo poder desarrollar instancias de trabajo reflexivo respecto a la información, la comunicación y la construcción de sentido de niños, niñas y jóvenes en sus vínculos con las tecnologías digitales, la educomunicación puede ser un camino más que interesante para tomar.

Si bien puede resultar una herramienta “innovadora” o “moderna” de trabajar en el aula junto con el estudiantado, el origen de la educomunicación se remonta hacia las décadas de 1920-1930 cuando Freinet introdujo por primera vez un medio de comunicación en el ámbito escolar, convencido de la necesidad de transformar el sistema educativo. La acción pedagógica puesta en práctica a través de la imprenta escolar permitió transformar los métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos por otros más acordes a la vida y la curiosidad de los educandos (Freinet, Balesse, 1976).

Años más tarde, Leavis y Thompson (1933) comenzaron a reclamar al profesorado de lengua una serie de cambios en las prácticas educativas, con el fin de preservar los valores tradicionales, ante la alerta de la influencia de los *mass media*.

Ya para los años 70, comenzó a verse la influencia de la perspectiva crítica sobre las industrias culturales de la “Escuela de Frankfurt”, con trabajos de autores como Horkheimer y Adorno (1987, con primera publicación en 1944) y Marcuse (2001), las teorías de McLuhan (1996) sobre la comunicación, y los textos y experiencias de referentes pedagógicos en diferentes partes del mundo como Freire (2005), Kaplún (1998) o Gutiérrez (1979).

Así es como también en esa época, la UNESCO comenzó a interesarse por las políticas de comunicación en el entorno escolar. En 1977 se creó la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación, bajo la presidencia del Premio Nobel de la Paz Sean Mac Bride. El denominado Informe Mac Bride invitaba a ir “hacia un nuevo orden mundial de información y comunicación, más justo y más eficiente” (MacBride, 1980).

Masterman (1983) creador de la educación o enseñanza de los medios de comunicación, agregaría que se debe apuntar a aumentar el conocimiento por parte del estudiantado acerca del funcionamiento de los medios de comunicación, del modo que tienen de producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa 'realidad' por quienes la reciben. El autor británico sostenía que los medios responden a sus propietarios, los mensajes que producen son construcciones (representaciones) que influyen en la percepción del mundo que desarrollan las audiencias. Sin embargo, también percibe que el público no es pasivo, sino que resignifica los mensajes que reciben.

Esta pedagogía que emerge, concibe entonces al aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo dado o transmitido sino algo creado a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente. Para autores como Freire (2005), Kaplún (1998) o McLaren (1997) este tipo de dinámicas implican y generan una toma de conciencia entendida como un proceso de reflexión para la acción social y la transformación del mundo.

Es por tanto proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de la realidad. Una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo. Por tanto, la única forma de implementarla es creando instancias horizontales y abiertas de trabajo con niños, niñas y jóvenes. Es decir, incorporando a estos sujetos de derechos al debate, la reflexión y logrando que formen parte crucial de la construcción de sentido y conocimiento.

5.- Incorporar las voces de niños, niñas y jóvenes

Para poder crear estrategias pedagógicas referidas a un uso reflexivo y crítico de las tecnologías digitales, surge la necesidad de saber cómo las y los jóvenes están interactuando con ellas y creando sus proyectos a través de los medios de comunicación, para adaptar así la alfabetización mediática e informacional a sus necesidades cotidianas (Dezuanni & Monroy, 2012).

Los medios tradicionales, como el cine o la televisión, se caracterizaron por una centralización de la producción y la distribución, lo que ha conducido a la reproducción de culturas nacionales que son potencialmente homogéneas y

monoculturales (Bruns, 2008). Los medios digitales, por el contrario, se caracterizan por ser más autónomos en los procesos de distribución, descentralizados e individuales (Benkler, 2006), y por su potencial para ser internacionalmente colaborativos y promover el conocimiento intercultural (Dezuanni & Monroy, 2012).

Es decir, para poder acceder a una profunda comprensión de cómo niños, niñas y jóvenes se apropian y utilizan los medios de comunicación digitales, es necesario escucharlos. Sin poder crear instancias de diálogo horizontal, reflexión y participación, no se podrá jamás acceder a las distintas maneras en que niños y niñas crean sentido en el mundo digital. Se requiere entonces un partenariado entre políticas de conocimiento y reconocimiento. Es decir, si queremos que niños y niñas puedan acceder al conocimiento, se precisa reconocerlos, previamente.

Esto puede lograrse instalando pedagogías que ubiquen al profesorado como dinamizadores o facilitadores y a niños y niñas como verdaderos protagonistas de sus experiencias educativas. Así aparecen como recursos los talleres participativos característicos de la investigación cualitativa. Los mismos pueden combinar un sinnúmero de recursos, en donde el foco siempre está puesto en poner a las y los estudiantes en el centro del proceso. Es decir, para poder explorar la cultura digital juvenil y comprender sus formas, códigos, conductas y percepciones de riesgo, es fundamental incluirles en el proceso de trabajo. “Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él (o ella), de sus capacidades de comunicación y de cooperación” (Valencia Infante, 2014, p. 7).

En función de poder crear o profundizar en pedagogías que brinden nuevas herramientas críticas y reflexivas a niños, niñas y jóvenes, lo primero que hace falta es el compromiso. Es decir, dejar atrás los miedos y prejuicios que suelen tener los adultos acerca del ecosistema digital y priorizar las necesidades y derechos de niños, niñas y jóvenes.

Los medios de comunicación y las tecnologías digitales construyen una imagen del mundo a partir de la cual cada uno de nosotros construye la propia. Es importante que la escuela garantice instancias para que las y los alumnos puedan analizar de manera crítica las distintas formas en que los medios representan la realidad, para que las y los estudiantes estén en mejores condiciones de construir sus propias imágenes, representaciones y opiniones (Morduchowicz, 2009).

Es por eso conveniente resaltar que como formadores o adultos en general no hace falta tener todas las respuestas respecto a internet, redes sociales o medios de comunicación digitales. No hace falta ser expertos en seguridad informática o bien en los saberes instrumentales para poder dialogar con niños, niñas y jóvenes respecto a sus experiencias en internet. Sí en cambio resulta vital instalar el tema,

planificar pedagógicamente las clases y definir los objetivos que va a buscar cumplir nuestro proyecto o trabajo. En ese sentido es fundamental que las y los docentes se constituyan en referentes, desde el diálogo y el acompañamiento. Sumado al hecho de que puedan ser facilitadores del acceso al conocimiento y la comprensión de los distintos desafíos a los que se enfrentan niños, niñas y jóvenes en el mundo de las tecnologías digitales. A su vez, cabe destacar que los hogares también pueden constituirse en espacios de diálogo, debate y reflexión colectiva acerca del mundo digital. Para ello es necesario que padres, madres y cuidadores se interesen y se formen en las distintas dinámicas y experiencias que viven en el mundo digital.

6. Codiseño o co-creación

El codiseño es una metodología que permite involucrar a las personas que usan o se ven afectadas por un servicio o producto. También conocido como diseño participativo, pone a las y los usuarios en el centro del proceso (en caso de suceder en la escuela, a las y los estudiantes) y permite que sean parte del análisis, la reflexión y la búsqueda de posibles soluciones a los problemas encontrados (Burkett, 2012). Como afirma (Sanders, 2002):

“La experiencia participativa no es simplemente un método o un conjunto de metodologías, es una mentalidad y una actitud sobre las personas. Es la creencia de que todas las personas tienen algo que ofrecer al proceso de diseño y que pueden ser tanto articuladas como creativas cuando se les brindan las herramientas apropiadas para expresarse” (p.1).

El codiseño fomenta el trabajo en grupo, la discusión, la horizontalidad y la búsqueda de consensos. Cada usuario que interviene contribuye al proyecto, teniéndose en cuenta distintas perspectivas y opiniones para dar respuesta a las necesidades de las comunidades (Aguas, 2016). Es por eso entonces una herramienta propicia para explorar la cultura digital de niños, niñas y jóvenes, ya que permite conocer sus códigos, percepciones, pensamientos y construcciones de sentido acerca de sus vínculos con los medios de comunicación digitales. A su vez, promueve desde la participación, que se comprometan con sus comunidades y sus problemáticas sociales.

Mediante la utilización de este tipo de metodologías, se podrá abordar el desafío de construir usos reflexivos y críticos de la web, desde una perspectiva comunitaria y grupal, fortaleciendo la formación social y cívica de las y los alumnos. Enseñar a leer (en la acepción más amplia del término lectura) los medios de comunicación digitales en la escuela, supone contribuir a la formación de estudiantes informados, sensibles a los problemas sociales, críticos respecto de la información y los mensajes que reciben, autónomos en las decisiones que tomen y participativos. (Morduchowicz, 2009).

7. Conclusiones

Más allá de la terminología que se desee utilizar, sea ciudadanía digital, uso reflexivo, alfabetización mediática, educación para los medios o bien educomunicación, estas temáticas surgen como necesidades pedagógicas para los centros educativos de la actualidad. Niños, niñas y jóvenes del siglo XXI necesitan contar con este tipo de espacios y formaciones de sus competencias digitales para poder insertarse en la sociedad. Las principales responsabilidades están del lado de quienes dictaminan las políticas públicas, de sus cuidadores y también de quienes se encargan de su formación. Es un esfuerzo conjunto que la sociedad debiera realizar para poder garantizar que el desarrollo de la técnica humana (como son las tecnologías digitales) propicien el cumplimiento de sus derechos.

El eje debe estar puesto en fomentar las competencias digitales (no instrumentales) básicas que se requieren en la actualidad: reflexivas, críticas y creativas respecto a las tecnologías digitales y su impacto en las distintas maneras de entender el mundo. Ya que sólo preguntándose sobre la forma en que los medios de comunicación digitales producen significados, es que se podrá a fin de cuentas comprender la manera en que influyen sobre las propias percepciones de la realidad y los modos en que es posible transformarla.

Para comenzar a delinear respuestas ante estos nuevos desafíos, es fundamental incorporar en los procesos de aprendizaje a niños, niñas y jóvenes. Ellos y ellas son los y las protagonistas y solo se sentirán parte si se les escucha y reconoce, de manera genuina. La visión del estudiantado, sus intereses y curiosidad, deben ser facilitadas por el profesorado. Es por eso que hace falta mucha pedagogía, ante tanta tecnología. Ya que muchas veces, la solución a los problemas educativos no vienen de un nuevo desarrollo técnico, sino de una vieja fórmula: propiciar ámbitos de reflexión y debate profundos.

Bibliografía

- Aguas, S. (2016). Do design ao Co-Design. Uma oportunidade de design participativo na transformação do espaço público. *CR Polis, Universidad de Barcelona*, 22.57-70
- Ávila Muñoz, P. (2016): Construcción de ciudadanía digital: un reto para la educación. *Suplemento Signos EAD*. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/view/3666>

- Barbas, A. (2012) Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14).157-175.
- Buckingham, D. (2006) Defining digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4 (1), 263-276
- Buckingham D. (2015) Defining Digital Literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Literacy. Jubileumsnummer 2006–2016*.21-34
- Burkett, I. (2012). An Introduction to Co-Design. Sydney: Knode.
- Con vos en la web (2012). *Con vos en la web*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la República Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb>
- Faro Digital (2015). *Cultura digital*. Buenos Aires: Recuperado de <https://farodigital.org/2018/12/28/estudio-cualitativo-sobre-practicas-juveniles-en-internet/>
- Ferguson, R. (1994). Debates about Media Education and Media Studies in the UK. *Critical Arts Journal*, 8.
- Freinet, C. y Balesse, L. (1976). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gómez, A.H. y Aguaded, J.I (2011) Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea. *Resgate* 19(22),3-15.
- Gutierrez, F. (1979) *El lenguaje total: una pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Karppinen, K. (2009). Rethinking media pluralism and communicative abundance. *Observatorio (OBS). Journal*, 3(4),151-169.
- Leavis, F. y Thompson, D. (1933). *Culture and Environment London*. Londres: Chatto and Windus.
- Livingstone, S. (2002). *Young and New Media*. London: SAGE.

- MacBride, S. (1980) *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. San Pablo: Cortés Editora.
- McLuhan, M (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (2001) *Towards a critical theory of society*. London, New York: Routledge.
- Masterman, L. (1983) "La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas". *Perspectivas*, 13(2). p. 191-200.
- Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar*, 16(32),131-138
- Sanders, E. (2012). *From User-Centered to Participatory Design Approaches*. Londres: Taylor & Francis.
- UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores. Recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- UNESCO (2013). Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines. Recuperado en: <https://bit.ly/2EqxJ3Z>
- UNESCO (2018). Skills for a connected world: report of the UNESCO Mobile Learning Week 2018. Recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265893>
- Valencia Infante, E. (2014). *Las teorías de Freinet en el aula* (Tesis de grado). Universidad Camilo Cela, Madrid, España.
- Wilson, C. (2012) Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas *Comunicar*, vol. 20(39). p. 15-24

LO INÉDITO VIABLE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXIONES DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA

The "unseen viable" in pandemic times: reflections from a pedagogy of hope

Luisina Ferrante¹

Resumen. En el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina, como en la gran mayoría de los países del mundo, el comienzo del ciclo lectivo 2020 se realizó bajo un sistema de virtualidad obligatoria en todos los niveles educativos, desde inicial a superior. En este contexto docentes, directivos, escuelas, organizaciones de la sociedad civil y el Estado, implementaron y ajustaron la currícula escolar a un sistema educativo donde la conectividad a internet no es un derecho garantizado en todos los hogares del territorio argentino. Frente a este contexto, y a partir de la metáfora que retoma a Paulo Freire y su noción de lo "inédito viable", la comunidad educativa encontró formas a partir de la cual sostener la formación docente en una coyuntura de emergencia sanitaria. Múltiples experiencias se crearon desde la práctica misma para acompañar y repensar las estrategias de enseñanza y aprendizajes, mediadas en su totalidad por las tecnologías. En este sentido, en este artículo se presentará una experiencia de seminarios web llevada adelante por Wikimedia Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes en pleno comienzo de la cuarentena en Argentina, buscando espacios de creatividad en tiempos de coronavirus, donde transformamos junto a colegas del campo de la educación en nuestro país, desde una pedagogía de la esperanza.

Palabras claves: Virtualidad obligatoria, Emergencia Sanitaria, Conectividad, Pedagogía, Esperanza, Seminarios Web, Creatividad.

Abstract. In the context of Preventive and Compulsory Social Isolation in Argentina, as in most countries in the world, the beginning of the school year was carried out under a system of virtual mandatory education at all educational levels, from pre-school to higher education. Teachers, School Directors, civil society organizations and the State implemented and adjusted the school curriculum to an educational system where Internet connectivity is not a guaranteed right in every home in Argentina. Facing this complex reality, and based on Paulo Freire's metaphor about the notion of the "unseen viable", the educational community found ways to support teachers training in a situation of health emergency. Multiple experiences were created from practice itself to accompany and rethink teaching and learning strategies, mediated entirely by technologies. In this sense, in this article I present an experience of webinars carried out by Wikimedia Argentina and the Universidad Nacional de Quilmes. The webinars started at the beginning of the quarantine in Argentina, looking for spaces of creativity in times of coronavirus in the educational field. Where we shared experiences, fears and challenges to transform together this context from a pedagogy of hope.

Keywords: Mandatory Virtuality, Health Emergency, Connectivity, Pedagogy, Hope, Webinars, Creativity.

¹ Mg. en Derechos Humanos y Políticas Sociales (UNSAM). Profesora de Historia (UBA). Doctoranda en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.

1. Introducción

En esta coyuntura actual de pandemia global nos vemos inmersos en un momento en que la educación en sí misma, como campo de análisis, se encuentra profundizando debates, posicionamientos políticos-pedagógicos y prácticas educativas al calor de cambios abruptos. Posicionándome como educadora, y a su vez como investigadora desde una lectura histórica de los procesos, podemos afirmar que nos encontramos transitando un capítulo clave en lo que respecta a la historia de las pandemias en el mundo y su impacto en el ecosistema educativo (González González, 2020; De Sousa Santos, 2020). En nuestra cotidianeidad como docentes, investigadores, especialistas en temáticas sobre educación y tecnologías, es interesante invitarnos a realizar un ejercicio reflexivo: imaginarnos cinco meses atrás en un contexto en el que sin fecha de inicio específica nos propongan adaptar toda nuestra vida profesional, educativa y personal a la virtualidad obligatoria. ¿Suena viable? En este caso sería quizás más sencillo, porque tendríamos el tiempo para pensar experiencias pedagógicas, diseñar, hasta incluso, posiblemente testear si es o no posible desarrollarlo con algún modelo piloto en el que funcione esta logística de virtualidad total. Todo lo recién expuesto, y escribiendo 100 días después del primer Decreto Nacional de Urgencia² que nos obligó a todos los/as ciudadanos/as a un aislamiento preventivo, me atrevo a decir que ni en el escenario más ideal, con acceso pleno a internet y a dispositivos que respondan por persona, podríamos haber imaginado una realidad como la que estamos viviendo de forma sincrónica para educadores y educadoras a nivel global.

Es por lo recién expuesto que nos invitó a reflexionar al calor de la pandemia en algunos territorios y al calor de la tan anhelada post-pandemia en otros, sobre aquellas experiencias que fueron surgiendo como respuestas a esta coyuntura nunca antes imaginada. Desde la experiencia de quien escribe, voy a tomar como práctica y propuesta de referencia el ciclo de seminarios web desarrollados por Wikimedia Argentina³ y la Universidad Nacional de Quilmes destinada a la comunidad educativa especialmente de Argentina pero desde una perspectiva latinoamericana y con participación de colegas de toda la región. Específico el marco a partir del cual comparto mi reflexión, porque considero necesario hacerlo desde las experiencias que surgen de nuestras propias prácticas, de aquello que evaluamos y que funcionó y encontró respuestas para un contexto tan específico como este. Es necesario aclarar, que esbozo estas reflexiones en un momento donde en Argentina el pico de contagios se encuentra creciendo día a día, y donde todavía continuamos en una fase de aislamiento obligatorio. Muchas de las prácticas que voy a analizar, son parte de mi

² Decreto 297/2020: Aislamiento social preventivo y obligatorio. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

³ Asociación Civil Wikimedia Argentina, capítulo local de la Fundación Wikimedia. Representantes institucionales de los proyectos Wikimedia en sus países.

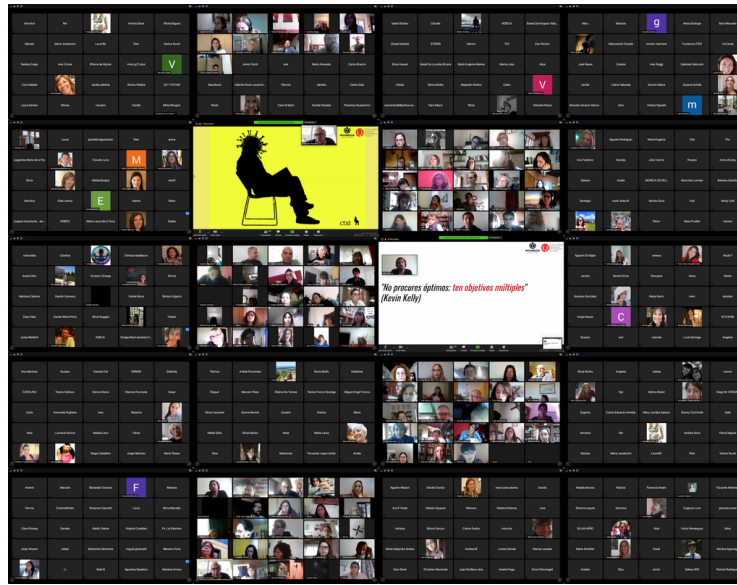
realidad, y es por esto que todo análisis compartido pueda variar con la inmediatez que varía todo en estos nuevos tiempos marcados por la pandemia.

En pos del análisis de este ciclo de seminarios web que me propongo abordar, me interesa hacer hincapié en que estos últimos 3 meses de pandemia, se profundizaron y reabrieron debates y líneas de investigación que con mayor insistencia vienen a interpelar y tensionar los contextos de desigualdad existentes. Estos debates no son ajenos a la elaboración de propuestas como las que planteo reflexionar en mi análisis. En primer lugar, empezando por la situación crítica del acceso a internet en todos los complejos educativos del territorio argentino, que comparte muchas características con el territorio latinoamericano. En la encuesta realizada por Unicef durante el 8 de abril y el 15 de abril del 2020, en Argentina el 18% de las y los adolescentes declararon no tener acceso a internet, y el 37% no cuenta con Tablet, notebook o PC con la cual cursar virtualmente de forma organizada sus tareas escolares (Unicef, 2020). En segundo lugar, una fuerte crítica instalada al rol de las plataformas educativas privadas y las llamadas recetas pedagógicas, que profundizó a su vez la importancia de la alfabetización digital en la formación docente, el acceso a recursos educativos abiertos y la producción colaborativa, entre muchas otras cuestiones que exceden este escrito (Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, 2020). Por último, y no menos importante, las reflexiones y demandas compartidas por los y las educadores vinculada a las condiciones de precarización laboral en la virtualidad y el rol de contención vacante que ocupan los espacios educativos en la vida social, que en la virtualidad sin duda es realmente difícil de generar (Tonucci, 2020; La Tinta, 2020; Welschinger, 2020).

2. Lo inédito viable

Este apartado se titula “lo inédito viable” porque nos trae una expresión de Paulo Freire muy pertinente para este contexto donde el sujeto docente y la práctica pedagógica en sí misma, se ve atravesada por múltiples experiencias, definiciones e incertidumbres, que nos encuentran en una dimensión muy difícil de imaginar poco tiempo atrás (Freire, 2015). Pensar y reflexionar sobre lo inédito, encontrar respuestas, evaluarlas con una perspectiva pedagógica es crucial en la praxis de los/as educadores/as. En nuestra práctica misma, desde los espacios que ocupamos en el amplio campo de lo educativo, nos encontramos articulando, colaborando y debatiendo este inédito viable. ¿Por qué es viable? porque la educación está siendo, la escuela, más allá del espacio físico, durante la pandemia se potenció y se sostuvo por múltiples actores: docentes, directivos, familias, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, ministerios de educación e investigadores, entre otros y otras. Valeria Kelly, una de las especialistas invitadas de la serie de seminarios web organizados por Wikimedia Argentina y la Universidad de Quilmes, nos hablaba de “corresponsales de escuela” (UNQ Virtual, 2020), haciendo alusión al rol del “corresponsal de

guerra” y el lugar que ocupan estos actores en el marco de un conflicto armado, de comunicación, de resistencia, de puente (Neiman, 2020). Si bien, el análisis de la pandemia aquí propuesto está lejos de ser un análisis desde lo bélico, este rol que muchos/as actores del campo educativo han realizado y realizan, implicó resistir por/para sostener la escuela y lo que ésta representa en la vida social, cultural de las personas (IISUE, 2020).



Fuente: Luisina Ferrante Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International

El ciclo de seminarios web llamado “Educación y Creatividad en Tiempos de Coronavirus” fue una propuesta que surgió sin más en la inmediatez de los mensajes por WhatsApp en el tráfico inmanejable de la comunicación y la información en tiempos de pandemia. La serie de seminarios web organizados por Wikimedia Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes contó con la participación de 23 especialistas entre el 25 de marzo y el 29 de mayo. Estuvo dividida en 2 ciclos, se emitían en vivo a las 11 am de argentina y luego eran publicados en el canal de YouTube de Wikimedia Argentina. Ambos ciclos fueron gratuitos y contaron con certificación oficial por la Universidad Nacional de Quilmes. Los ciclos estuvieron coordinados por María Teresa Lugo (UNQ), Walter Campi (UNQ) y Luisina Ferrante (Wikimedia Argentina).

El 25 de marzo del 2020 comenzó el primer seminario web de 23 en total que se repartieron en 2 ciclos. El mismo contó con la participación y presentación de diversas temáticas ajustadas al contexto de pandemia, infodemia y educación. Participaron 23 especialistas de toda la región: académicos, docentes, representantes de organizaciones de la sociedad civil y funcionarias del estado argentino, especialmente

de las áreas de educación y tecnologías. Los y las especialistas invitados/as fueron: Mariana Maggio (FFyL-UBA); Lucia Fainboim (Faro Digital); Fernando Schapachnik y Mara Borchardt (Fundación Sadosky); Laura Garbarini, Silvia Martinelli y Verónica Weber (Rueda); Carina Lion (FFyL-UBA); Valeri Kelly (UNSAM-UBA); Cecilia Sagol (UNDAV); Martín Rebour (Plan Ceibal); Betina Lippenholtz (Educar); Florencia Guastavino (Wikimedia Argentina); Alejandro Piscitelli y Julio Alonso (UBA-UNTREF-UdeSA); Marilina Lipsman (UBA); Giselle Bordoy (Wikimedia Argentina), Florencia Noya Dive, Coordinadora de la Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO (CONAPLU) y Daniela Zallocco, Coordinadora del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Red PEA, Argentina); Nora Dari (UNQ); Laura Marés (Educar); Manuel Becerra (ISP "Dr.J.V.González"); María Joselevich (Universidad Nacional Arturo Jauretche); Roberto Bustamante (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas); Cora Steinberg (Unicef Argentina); Iris Fernández (Universidad Nacional de José C.Paz).⁴

Se abordó desde lo más general vinculado a la puesta en debate de las teorías existentes sobre educación en línea, virtualidad y continuidad pedagógica, hasta experiencias y prácticas específicas desarrolladas como parte del proceso de repensar y adaptar la currícula escolar y universitaria en este contexto (Wikimedia Argentina y Universidad Nacional de Quilmes Virtual, 2020). Contó con más de 3000 participantes que a las 11 am (horario argentino) se conectaron al vivo de los encuentros y contribuyeron a generar una mística de diálogo, que fue mucho más allá del seminario web como experiencia formativa e instructiva. La dinámica generada puede ser representada como un espacio en movimiento construido por todos los actores partes. Se basó en la contención, colaboración y articulación entre colegas enfrentando una situación de crisis, con brechas existentes en los territorios que representan aún más la noción de "ínedito viable" que elijo para definir este proceso pedagógico del cual estamos siendo parte.

Los encuentros durante el primer ciclo fueron todos los días del 25 de marzo al 8 de abril, en la primera propuesta del ciclo. Quienes participaron, compartieron experiencias de análisis sobre la educación en pandemia, pero éstas estaban siendo compartidas al ritmo en el que la escolaridad y la educación superior se encontraban adaptando toda su currícula, y el vínculo con los equipos de docentes. En este sentido, los aportes de Mariana Maggio (invitada en la segunda charla del primer ciclo) fueron claves para pensar el currículum minimalista, idea con la cual poder comenzar a relacionarse. Es decir, la imposibilidad de adaptar de forma literal y lineal lo que hacemos en la presencialidad. A su vez, tomando de la virtualidad aquello que puede ser valioso para repensar los programas en contexto de pandemia, en palabras de

⁴ Ciclo de Seminarios Web Educación y Creatividad en tiempos de coronavirus disponibles en el Canal de YouTube de Wikimedia Argentina: <http://virtual.unq.edu.ar/?p=5705>

Maggio *“Tenemos que pensar qué implica esta nueva modalidad de trabajo. Vamos a tener que hacer alteración del sentido: es mejor menos pero mucho más profundo y mucho más relevante”* (Maggio, 2020). Haciendo hincapié en el rol crítico de la pedagogía, la educación pública y la necesidad de justicia social en pos de la democratización del acceso y creación de conocimiento.

Estas nuevas formas de comunicarnos, en un contexto en el que el tiempo, las tareas de cuidado, el espacio laboral y el hogar se vieron totalmente alterados, hizo que la propuesta de los seminarios web de *Educación y Creatividad en tiempos de coronavirus*, aportaran desde diferentes voces y experiencias, una perspectiva de trabajo colaborativa en pos de la justicia social. El nombre del ciclo nos lleva a recorrer una propuesta que se realizó pensando el valor de lo necesario, interpelando aquello que alguna vez se sostuvo como utópico, una escuela por completo virtual, este escenario que supo interpelar nuestras realidades y hacer más tangible esta posible idea de escolaridad virtualizada. Por ende, la educación es el gran territorio desde el cual pensábamos este contexto, en el marco de lo instituido desde una praxis instituyente. La creatividad fue el *leit-motiv* a partir del cual nos paramos para acompañar estos procesos nuevos, para diseñar un portafolio de soluciones colaborativas, una posible noción de selección curricular y el valor del refuerzo de contenidos. Cuando planteo soluciones, no me refiero a una receta con el paso por paso, sino al hecho de compartir la experiencia, a diseñar y planificar propuestas acordes a nuestro contexto federal, con los sentidos y las alertas puestas en no seguir ampliando las brechas de acceso existentes por la baja conectividad en todo el territorio argentino.

Una cuestión clave, que también define lo inédito viable, es el hecho de cómo fueron llevados desde lo logístico estos encuentros virtuales, tema no menor, si se piensa en ofrecer una propuesta gratuita y accesible. La plataforma que se utilizó para poder llevarlo adelante fue zoom⁵, con el pago de la extensión que permitió tener conectados hasta 500 docentes en vivo. Teniendo en cuenta todos los pro y contras de zoom, y tomando todas las precauciones necesarias, que a su vez, fueron compartidas con todos los participantes. Planteamos generar salas en vivo, con enlace y contraseña previo enviado a los y las inscriptos/as, y luego grabado y subido al canal de YouTube

⁵ Fundación Karisma, organización colombiana de la sociedad civil que busca responder a las amenazas y oportunidades que plantea la “tecnología para el desarrollo” al ejercicio de los Derechos Humanos. Durante las primeras instancias de la cuarentena, Karisma desarrolló una serie de notas e hilos en twitter para de forma clara y concreta explicar cómo debíamos proteger nuestras sesiones en zoom, cuando no podíamos usar otras aplicaciones libres, debido a la poca capacidad de los servidores para sostenerlas. Hilo realizado por la Karisma en redes para compartir gráficamente los pasos para usar de forma más segura Zoom: <https://blog.checkpoint.com/2020/03/26/whos-zooming-who-guidelines-on-how-to-use-zoom-safely/>. Informe utilizado como fuente principal: <https://blog.checkpoint.com/2020/03/26/whos-zooming-who-guidelines-on-how-to-use-zoom-safely/>

de Wikimedia Argentina y al sitio oficial de la Universidad Nacional de Quilmes. Durante 1 hora nos encontrábamos todas las mañanas compartiendo temarios específicos por encuentro. Se partía del tema en particular que trataba cada seminario web, pero que a su vez se convertía en un diario oral del día, en el que todos y todas también por escrito compartían experiencias propias de la docencia en condición de virtualidad obligatoria. Al ser la mayoría de las veces entre 300 y 500 personas que se conectaban al vivo, el espacio de encuentro fue el chat, y el chat en sí mismo merece un párrafo especial.

Desde el primer encuentro el chat fue el territorio a partir del cual nos conocimos, más allá de poder tener las cámaras prendidas y generar un espacio de confianza. En el chat se entrecruzaban saludos, palabras de apoyo, cariños entre colegas y compañeros/as de trabajo que no se estaban encontrando más allá de las pantallas o reuniones virtuales. También fue un gran espacio de colaboración en tiempo real, y en este sentido muy *wiki*, aporte de bibliografía, normativa y contención, en el sentido de “no estar solos/as en esta”. Fue sin duda un espacio donde prevaleció la colaboración y la cooperación, en el que se encontraron respuestas, no solo para la aplicación didáctica, en el sentido de recursos, sino también en relación, al sentir la motivación entre colegas, a interpelarse y hasta emocionarse con otros, a través de un zoom. Si, eso también nos pasó a muchos y muchas en este contexto inédito y viable de pandemia.

En los testimonios finales del primer ciclo del seminario web, finalizado el 8 de abril (un cierre pensado como pausa para definir cómo continuar con la agenda de pandemia, que se encontraba cambiando segundo a segundo) nos fueron llegando una serie de reflexiones, que luego recopilamos en un artículo específico de testimonios producto de lo que iban generando estos encuentros:

“Es de gran ayuda el material y los encuentros. Los estoy compartiendo con todos los Profes y no sabes el avance que nos significa en la organización de la escuela. Partiendo de la base que tuvimos nuestra primera reunión virtual. Agradecidos” (Testimonio Mirta Abdala, abril 2020)⁶.

“Gracias a ustedes, por mantenernos alertas, presentes, conectados, disponibles a aprender. Los primeros días de cuarentena sentimos un mazazo, algo pesado que nos golpeaba, que no íbamos a poder, que íbamos a perder a nuestras/os estudiantes. Y luego aparecieron ustedes. Fueron la real luz al final del túnel. Armamos el equipo de las once, se paraba la casa, nuestros hijos lo sabían, mamá se conecta con zoom. Y así fue que logramos avanzar. Ya organizamos aulas por classroom, a mi como directora me tocó difundir al resto de los compañeros de la región y a mis compañeras profes y con el grupo 11. Zoom (creo que será ese un buen nombre) salimos

⁶ Testimonio publicado en “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus” Testimonios y reflexiones. Recuperado de:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Educaci%C3%B3n_y_Creatividad_en_Tiempos_de_Coronavirus._Testimonios_y_Reflexiones.pdf

adelante. Esperamos desde este rincón de la pcia a 350 km de la capital, seguir en contacto. Abrazos totales” (Claudia Gonzalez, abril 2020)⁷.

Al cierre del primer ciclo (comenzó el 25 de marzo y finalizó el 8 de abril) se definió recoger temáticas que los y las participantes consideren necesarias profundizar en este contexto, y que pueda ser valioso en la planificación y adaptación de sus materiales. Con este objetivo, el 27 de abril volvimos al ruedo con los seminarios web, en su segunda edición. Esta vez, se definió hacerlo lunes, miércoles y viernes, para espaciar el armado, planificación de los encuentros y difusión de los mismos. Poder ofrecerlos sincrónicos, y también con poco tiempo de distancia asincrónico, hecho que permitió que muchos y muchas colegas del país y de la región puedan hacer seguimiento. En muchos casos, en lo que respectaba a lo asincrónico, por video grabado de YouTube, las charlas y reflexiones eran compartidas por los y las participantes en Twitter, armando hilos de debate entre especialista invitado/a y comunidad educativa en general.

Los encuentros del segundo ciclo fueron decididamente más específicos y apuntaban a aportar recursos concretos para ser implementados según cada contexto y nivel educativo (siempre hubo más oferta para educación media y superior). En general podemos decir que los seminarios web tuvieron como principal objetivo la formación docente, desde la experiencia misma y desde el compartir reflexiones junto a colegas que se encontraban repensando las formas de enseñanza. No solo en el sentido profesor-estudiante, sino para con la comunidad de docentes en general. Retomando a Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (2008), más allá de las angustias que estos tiempos generaron en la práctica docente, y en todos los planos de la cotidianidad, en estos encuentros se dio un espacio común que permitió un movimiento entre pensamiento, lenguaje y realidad. Desde una perspectiva crítica en la que siempre se le otorgó un rol principal al desarrollo del pensamiento crítico, partiendo desde nuestros contextos en pos de reforzar la identidad política del acto educativo.

3. Pedagogía de la esperanza

Lo inédito viable a partir de una perspectiva esperanzadora, como educadores/as, desde un análisis político serio y correcto,

⁷ Testimonio publicado en “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus” Testimonios y reflexiones. Recuperado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Educaci%C3%B3n_y_Creatividad_en_Tiempos_de_Coronavirus._Testimonios_y_Reflexiones.pdf

*es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la
esperanza.
(Freire, 2015: 26).*

El conocimiento que se comparte no se divide sino que se multiplica, fue una de las frases que más se escucharon durante los seminarios web. En ese sentido del conocimiento como encuentro de saberes y experiencias, es que estos encuentros virtuales apuntaron a crear una comunidad de prácticas en tiempos de Covid-19. La noción de pedagogía de la esperanza también estuvo presente una y otra vez a lo largo de los 23 encuentros. El aula en sí misma siempre nos desafía, sin embargo esta es una coyuntura donde el desafío fue y es constante, donde la virtualidad nos lleva a tensionar saberes y aceptar que no lo podemos abarcar todo, que necesitamos de los otros/as para transitar territorios digitales muchas veces desconocidos. En estas instancias es mucho más clara la necesidad de la colaboración y cooperación entre pares (Brawer, 2020).

A su vez, la propuesta de los seminarios web fue redefinida por los/as participantes como una *#movida*, en la que estamos y en la que nos proponemos construir experiencias pedagógicas con sentido de pertenencia, a una institución, a un contexto específico, a necesidades puntuales que no son las mismas debido a las grandes brechas digitales que se visibilizaron aún más en este momento de crisis. Como menciona Boaventura De Sousa Santos (2020), estas brechas se intensificaron aún más “al sur de la cuarentena” no solo definiendo el sur como un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural. La *#movida* también fue planteada por los y las especialistas como una aventura, a partir de lazos afectivos y desde un respeto profesional con el objetivo de seguir educando, siempre con la perspectiva de pensar la escuela como espacio de referencia, resistiendo desde un tiempo distinto (Baricco, 2019), y tomando conciencia desde una realidad en la que todos/as somos agentes del cambio. Algo que la vivencia de la cuarentena nos está dejando es que ningún actor social va a poder volver igual que antes a su cotidianeidad. La escuela, la universidad, los institutos de formación docente fueron uno de los principales escenarios donde el debate se sintió con más fuerza:

Muchas gracias por su predisposición, por su entrega y efectividad en cada encuentro y en cada jornada previa al encuentro. Realmente han demostrado que la fluidez de la comunicación es posible, aunque haya distancia física. Transmito por tu intermedio mi agradecimiento a todos y cada uno/a de los/as organizadores y expositores. No solo nos han compartido numerosas estrategias para seguir trabajando con nuestros estudiantes, sino también nos han transmitido calma y esperanza. Impecable organización y propuesta pedagógica - didáctica. Gracias

nuevamente por el acompañamiento. Comparto con mis colegas cuando contaban que esperaban con entusiasmo los encuentros de las 11. Mi afecto.”⁸ (Silvia Ruggieri, abril 2020).

En este sentido, sin esperanza y sin confiar en el valor de la educación como hecho político y el rol del educador/educando como actores transformadores, la obligatoriedad virtual hubiese sido muy compleja de sobrellevar. En el momento que escribo estas reflexiones en ciertos sectores de la Argentina se reforzó la necesidad del aislamiento obligatorio. La vuelta a clases en todo el sistema educativo hoy sigue siendo un objetivo a cumplir, sin todavía protocolos que puedan ser llevados adelante en el contexto educativo de nuestro país. A lo largo estas palabras compartidas, la idea, motor, sentir de esperanza describe las acciones y emociones que los/as educadores/as nos encontramos atravesando en este proceso, único y compartido a la vez, por diferentes generaciones de docentes en actividad en todo el país.

4. Reflexiones finales

A modo de cierre, siempre abierto en este contexto de reflexión permanente, estamos siendo parte de un “inédito viable” que en el campo de lo educativo, llevó adelante cambios en las prácticas y en la forma de concebir la educación y la escolarización, que nunca antes hubiésemos imaginado posible. Hoy desde una pedagogía crítica, los/as estudiantes, los/as docentes, los/as actores educativos en general sabemos en carne propia qué límites y potencialidades tiene la virtualidad como solución pedagógica. Conocimos a lo largo de la pandemia distintas aplicaciones, programas, plataformas web, herramientas digitales, incluso de forma masiva y quizás sin poder procesar el caudal de información. Nos adentramos en debates como derechos de autor, privacidad y ciberdefensa nunca antes pensado útil o necesarios al momento de planificar una clase de historia o matemática. Con lo último expuesto quiero hacer hincapié en poder identificar críticamente qué vale la pena, qué necesitamos ajustar y cómo podemos adaptarnos en contextos de crisis. Es en este sentido que considero clave seguir pensándonos en este proceso desde una pedagogía de la esperanza.

Para finalizar este escrito, me gustaría retomar ciertos aprendizajes que no son producto únicamente de mi análisis, sino del poder encontrar espacios como la experiencia de los seminarios web que aquí compartí que nos permitieron pensar junto a otros/as desde nuestras realidades y necesidades. Este contexto nos permitió transitar cambios abruptos siendo conscientes que durante la pandemia también encontramos espacios en los que reflexionar con otros/as alternativas a las formas de

⁸ Testimonio publicado en “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus” Testimonios y reflexiones. Recuperado de:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Educaci%C3%B3n_y_Creatividad_en_Tiempos_de_Coronavirus._Testimonios_y_Reflexiones.pdf

vivir, producir, consumir, educar, aprender y convivir. Esta inmersión y encierro obligatorio nos permitió poder profundizar en reflexiones que la cotidianeidad misma previa a la cuarentena las tenía como posible solo en una solapa de utopías de la educación. Yendo más lejos, nos permitió abordar otras formas de diálogos entre pedagogías en la virtualidad. No se necesita únicamente acceso pleno a internet para poder lograr continuidad pedagógica, se necesitan educadores, instituciones y gestión política que puedan ajustarse a ese contexto, partiendo de las desigualdades existentes, con un objetivo político y pedagógico que no es más que el de una educación basada en la justicia social.

Bibliografía

- Baricco, A. (2019). *The game*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brawer, M. (26 de junio 2020). El error, la docencia y la enseñanza. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/274547-el-error-la-docencia-y-la-ensenanza>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Esperanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 1-7. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- La tinta. (2020). *Más allá de la educación virtual: reflexiones para batallar el presente (y lo que viene)*. Recuperado de: <https://latinta.com.ar/2020/04/educacion-virtual-reflexiones-batallar/>
- Neiman, F. (4 de abril de 2020). La escuela en tiempos de cuarentena. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/257353-la-escuela-en-tiempos-de-cuarentena>
- Tonucci, F. (17 de mayo de 2020). Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela. *Tiempo Argentino*. Recuperado de

<https://www.tiempoar.com.ar/nota/francesco-tonucci-cuando-empecemos-de-nuevo-deberemos-inventar-otra-escuela>

Unicef Argentina. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/7866/file>

Universidad de Quilmes Virtual. (2020). *Educación y creatividad en Tiempos de Coronavirus*. Charla Mariana Maggio. Recuperado de: <http://virtual.unq.edu.ar/?p=5829>

Universidad de Quilmes Virtual. (2020). *Educación y creatividad en Tiempos de Coronavirus*. Charla Valeria Kelly. Recuperado de: <http://virtual.unq.edu.ar/?p=6749>

Welschinger, N. (24 de mayo 2020). Adiós a la meritocracia. *El cohete a la luna*. Recuperado de: <https://www.elcohetelaluna.com/adios-a-la-meritocracia/>

Wikimedia Argentina y Universidad Nacional de Quilmes Virtual. (2020). *Educación y creatividad en tiempos de coronavirus. Testimonios y reflexiones*. Recuperado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Educaci%C3%B3n_y_Creatividad_en_Tiempos_de_Coronavirus._Testimonios_y_Reflexiones.pdf

EL CONFINAMIENTO CIUDADANO COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE. EL CASO DE LAS #CHARLASCOVID: CONVERSATORIOS EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS

Citizen confinement as a learning environment. The case of the #charlasCovid:
Conversations in times of Coronavirus

Pablo Rivera Vargas¹ y Ezequiel Passeron²

Resumen. A partir del confinamiento y distanciamiento social obligatorio, provocado por el covid-19, surgió la iniciativa #charlasCovid. Un espacio de encuentro (virtual) entre diversos actores vinculados con el ecosistema educativo que funcionó en múltiples dimensiones: como catársis de sujetos y cuerpos confinados, intentando adaptarse a las nuevas condiciones de vida social, vincular, educativa y laboral; como experiencias de encuentro reflexivo, para indagar en las causas y las consecuencias de este fenómeno global; y como instancias de diálogo y pensamiento colectivo, para entre todos y todas poder ir desentramando la crisis que estamos enfrentando como humanidad. La primera temporada de #charlasCovid constó de 45 diálogos, en su mayoría internacionales (combinando voces del Sur y del Norte) con el propósito de cubrir las diversidades y heterogeneidades de impacto del coronavirus.

Palabras claves: Coronavirus, confinamiento, charlas virtuales, sentido de la educación

Abstract. From the confinement and mandatory social distancing, caused by the covid-19, the #charlasCovid initiative emerged. A meeting space (virtual) between various actors linked to the educational ecosystem that functioned in multiple dimensions: as a catharsis of confined subjects and bodies, trying to adapt to the new conditions of social, bonding, educational and work life; as experiences of reflective encounter, to investigate the causes and consequences of this global phenomenon; and as instances of dialogue and collective thought, for all of us to be able to unravel the crisis that we are facing as humanity. The first season of #charlasCovid consisted of 45 dialogues, mostly international (combining voices from the South and the North) with the purpose of covering the diversities and heterogeneities of the impact of the coronavirus.

Keywords: Coronavirus, confinement, virtual talks, sense of education

1. Introducción

La pandemia global modificó el sentido de la gran mayoría de las cuestiones que consideramos “vida cotidiana” y “vida profesional”. Y lo hizo no solo a nivel social, también individual. En el ámbito sanitario, por ejemplo, nos posiciona ante una crisis de lo público en un sinfín de aspectos, pero también nos plantea la necesidad de dar realce al autocuidado personal. En cuanto a la educación, nos enfrentamos a un enorme desafío social de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje

¹ Profesor de la Universidad de Barcelona. Investigador Grupo de Investigación ESBINA, Universidad de Barcelona. pablorivera@ub.edu

² Director institucional Ong Faro Digital. Investigador Grupo de Investigación ESBINA, Universidad de Barcelona. Ezequiel@farodigital.org

a través de herramientas digitales, pero también, a la necesidad de aprender a autorregularnos y dar un nuevo sentido al tiempo y al espacio con el que construimos nuestra cotidianidad.

Minutos después de ser declarado el estado de alarma que dispuso el inicio del confinamiento obligatorio, los dispositivos móviles comenzaron a desarrollar una actividad inusual. Lo mismo sucedió con el consumo de internet. Quizás esto esté determinado por la necesidad humana de comunicarse ante la situación de estar expuestos a una crisis global sin precedentes a la vista. O quizás sea, como nos anticiparon Beck, Giddens y Lash (1996) hace décadas y como han reafirmado Selwyn (2016) y Sancho-Gil, Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós (2020) recientemente (entre otros), porque con la sociedad digital nos acostumbramos a tener y buscar compulsivamente múltiples respuestas para un solo fenómeno.

Lo cierto es que surgieron muchas iniciativas en todo el mundo mediadas por tecnologías digitales (webinars, clases virtuales o debates on line) y publicaciones que han pretendido ayudar a la comprensión integral de la situación en la que, por primera vez en el siglo XXI, estamos insertos globalmente. Por el desafío que supuso dar continuidad al año escolar y académico y, de cara a abordar el desafío de la bimodalidad que se cierne en el corto plazo, los ojos del mundo también se han puesto en la educación y en el sistema escolar (Rivera-Vargas y Cobo, 2020).

Este fue el contexto que brindó las condiciones para que emergiera #charlasacovid (Rivera-Vargas y Passerón, 2020), una iniciativa promovida por Ezequiel Passeron, director institucional de la ONG Faro Digital, y Pablo Rivera, académico de la Universidad de Barcelona, que, a partir del carácter global de la crisis y del significativo rol que las tecnologías digitales han tomado durante el confinamiento, propusieron realizar diálogos internacionales con reconocidas voces de la educación, pertenecientes al contexto académico, gubernamental y civil. Durante un espacio de una hora, y a través de una plataforma de comunicación digital, se han promovido espacios de encuentro intelectual con una manifiesta diversidad geográfica, a fin de conocer el impacto del confinamiento y de la pandemia en los sistemas educativos en distintos territorios. Así, hasta la fecha han participado representantes de los siguientes países: España, Italia, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Colombia, Perú, México, Canadá, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal y Estados Unidos.

2. Participantes

Durante la primera temporada, se han realizado las siguientes charlas virtuales³:

³ Se pueden consultar y ver todas las charlas virtuales llevadas a cabo durante la primera temporada en el siguiente link: <https://farodigital.org/2020/03/20/conversatorios-en-tiempos-de-coronavirus/>

1. Inés Dussel y Jordi Adell;
2. Juana M. Sancho y Magdalena Claro;
3. Aina Tarabini y Axel Rivas;
4. Mariana Maggio y Carlos Magro;
5. Cristina Alonso y Carla Fardella;
6. Antonio Bartolomé y Cecilia Sagol;
7. Cristóbal Suárez y Patricia Escauriza;
8. Linda Castañeda y Martín Rebour;
9. Liliana Arroyo y Jordi Jubany;
10. Domi Viñas y Karen Concha;
11. Raquel Miño, Luisina Ferrante y Pablo Neut;
12. Denise Vaillant y Francisco Imbernon;
13. Alejandro Iparraguirre y Xavier Giró;
14. Olga Rial y Flavia Tsipkis
15. Cristina Cárdenas y Albert Forn
16. Anna Torres y Héctor Gardo
17. Alejandra Falabella y Toni Verger;
18. Maria Teresa Lugo y Manuel Area;
19. Silvina Casablanco y Joan Anton Sanchez;
20. Verónica Lopez y Fernando Hernandez;
21. Analía Meo y Rafael Feito;
22. Kristina Kumpulainen y Ola Erstad;
23. Mar Izuel y Alejandro Piscitelli;
24. Merce Gisbert y Cesar Coll;
25. Rocio Anguita y Manuel Becerra;
26. Mariana Carbajal y Judith Muñoz;
27. diálogo con el estudiantado;
28. diálogo con el profesorado.

Además de tres entrevistas monográficas con:

29. Henry Giroux,
30. Cristóbal Cobo,
31. Xavier Bonal,
32. Juliana Raffaghelli,
33. Mariano Fernandez Enguita,
34. Denise Najmanovich,
35. Marina Garces,
36. Neil Selwyn,
37. Coral Regi,
38. Laura Mares,

- 39. Boaventura de Sousa Santos
- 40. Ramón Grau.

El objetivo central de estos encuentros ha sido construir un puente entre los distintos sectores para acercar información de valor a la ciudadanía de a pie, en un contexto en donde la sobreinformación (y la desinformación) predomina, y donde muchas veces cuesta acceder a contenidos de calidad. Y a su vez, rescatar uno de los pilares del aprendizaje como es el colectivo. “Nadie aprende solo” podría funcionar como un diagnóstico de las #charlascovid, hecho que refleja algo que hemos vuelto a aprender con la pandemia: necesitamos de los otros, del diálogo, del pensamiento en clave colectiva, para poder abordar los desafíos y las problemáticas de vivir entramados en una sociedad compleja.

3. ¿Qué hemos aprendido con estos diálogos?

En términos generales, los diálogos nos han abierto un conjunto de nuevas rutas de reflexión sobre el presente y el futuro de la educación, que intentamos sintetizar en estas seis ideas generales:

Reformulación conceptual

“La cruel pedagogía del virus” se llama el nuevo libro que el pensador, sociólogo y activista portugués Boaventura de Sousa Santos (2020) ha estado escribiendo durante el confinamiento. En el diálogo que sostuvo con #charlascovid, el profesor comenzó por alertar sobre cómo las desigualdades preexistentes se exacerban con el covid-19, haciendo necesario refundar una nueva manera de vivir en sociedad. Esto es, una nueva manera de vincularnos entre nosotros, con los otros, con las formas de producción y con el medio ambiente.

Uno de los motivos por los cuáles de Sousa Santos eligió esa denominación para su nuevo trabajo es debido a la necesidad narrativa de desterrar la metáfora de la guerra, que indica que nos tenemos que enfrentar y batallar contra el virus. La utilización de esta metáfora, tan utilizada por líderes mundiales como Trump o Macron, en donde la ciudadanía tiene que combatir a un virus, denota gran parte de la responsabilidad de la extensión de la pandemia a nivel global. La misma, encierra la idea de que nuestras acciones son inocuas y que controlamos a nuestra voluntad el destino de la vida que habita en el planeta, pensando a la naturaleza como un recurso para la productividad (Giroux, Filippakou y Ocampo, 2020). Con la metáfora de la guerra, lo que nos mueve es el miedo (Giroux, Rivera-Vargas y Passerón, 2020). Es

por ende una necesidad imperiosa volver a pensar nuestra relación con el otro. Con todos los otros.

Al respecto, Denise Najmanovich nos propuso en su charla salir de esta dicotomía e ir hacia la vida entramada. “Lo que el virus vino a recordarnos o hacer visible es que la vida está entramada, que no hay manera de salvarse individualmente” sostuvo la epistemóloga argentina, invitándonos a mirar con nuevos ojos y tratar de construir una nueva estética, otra ética, otra forma de comprendernos como personas en la naturaleza, enredadas en la vida y conviviendo. Es decir, no podemos resolver nuestros problemas si seguimos pensando del mismo modo en que los creamos. Para eso es necesario dejar de considerarnos de manera individualista y atomista, para concebirnos como singularidades entramadas, en donde surja una ecología de los cuidados “estos (los cuidados) no se realizan en el vacío, sino que se realizan con otros”, sostuvo Najmanovich.

En este sentido, es que de Sousa Santos se lanzó en la búsqueda de otra metáfora, llegando a la del “pedagogo”, la persona que intenta dar enseñanzas sobre el modo en cómo se organiza el mundo. “Posicionándome a mi mismo como un vocero de lo que la madre tierra nos está queriendo enseñar a través de la proliferación de este virus (mensajero)”, en palabras del portugués. Y en cuanto a las lecciones del virus, de Sousa Santos plantea que debemos abandonar este modelo de sociedad capitalista, colonial y patriarcal, para ir hacia otra forma de vivir entre nosotros, como sociedad. Es decir, un cambio de paradigma, en donde el covid-19 funcionaría como el inicio del Siglo XXI, dándole la oportunidad a los pueblos para organizarse de una manera distinta en sus maneras de hacer negocios, de transmitir el conocimiento y de vincularse de manera comunitaria. Por eso, cerró su participación en #charlascovid sosteniendo que “vivimos tiempos difíciles, pero también de esperanza para los pueblos”. Su posición como optimista trágico lo empuja a seguir luchando y buscando las sinergias y relaciones para sobrevivir.

Henry Giroux, por su parte, habla de una pedagogía pandémica en referencia a los aparatos culturales y máquinas de propaganda de los medios de comunicación que se hacen eco de las teorías de conspiración, mienten descaradamente sobre pruebas o curas falsas para el virus, al tiempo que participan en una política de evasión que cubre tanto la incompetencia como la violencia, avaricia y exclusión terminal en el núcleo del capitalismo neoliberal (Giroux, Rivera-Vargas, Passeron, 2020). Estos instrumentos de difusión de los grandes medios de comunicación infunden y generan miedo junto con la rabia social, atentando contra proyectos o ideales de colectivización y solidaridad. En este contexto, el pensamiento crítico se anula. La disidencia se reprime, se normaliza la vigilancia, se intensifica el racismo y la ignorancia se eleva a una virtud (Harvey, 2020). Por tanto, el coronavirus está dejando en claro lo peligroso que resulta esta noción moderna y neoliberal de que

todos los problemas son responsabilidad del individuo y a su vez cuáles son los mecanismos que producen las muertes: la desigualdad sistémica, la desregulación, el desmantelamiento del estado de bienestar y el ataque cada vez más peligroso al medio ambiente (Giroux, Rivera-Vargas, Passeron, 2020).

La reivindicación del rol de la escuela y la importancia de lo público

A raíz de la pandemia y consecuente confinamiento, la escuela como institución volvió a cobrar relevancia en la construcción de sentido tanto de las personas como de la sociedad, en tanto entorno fundamental para la socialización. En la línea de lo planteado por Foucault (En Dussel, 2003) hace algunos años sobre la escuela como un espacio con el otro donde se juega lo heterogéneo, Inés Dussel nos planteaba lo siguiente: “El presente contexto otorga una significativa importancia al espacio público, al diálogo común y la cercanía social, todas dimensiones en tensión con la virtualidad total”. Si bien la pandemia y sus terribles secuelas no obligarán a modificar nuestras prácticas y políticas de acción, es imperativo asumir que como sociedad necesitamos “espacios-otros” de presencialidad como la escuela, ya que su valor reside no solo en poder formarnos intelectualmente, desarrollarnos afectivamente y políticamente (aprendiendo a vivir con otros, encontrándonos con la sociedad más amplia), sino también en la construcción y producción de nuestro proyecto de vida colectiva. Queda desterrada entonces la idea del reemplazo de las escuelas por parte de la educación virtual, ya que la educación no es solo enseñar y aprender solamente, sino que es la convivencia personal, presencial, entre estudiantes y profesorado.

Por tanto, a pesar de la naturaleza de la crisis actual, es necesario pensar más allá del hecho de estar aislados, abrumados e impotentes. Para poder hacerlo, es indispensable otorgar un nuevo sentido a la educación y al sistema educativo en concreto. La pandemia, y el consiguiente freno total de la actividad presencial de todos los centros educativos no ha hecho más que encender un reflector gigante que ilumina las desigualdades sociales preexistentes, entre las que destacan los descomunales niveles de segregación escolar. Por tanto, la escuela debe actuar como espacio de protección y garantía de derechos para todas las infancias y las juventudes y eso implica garantizar igualdad de condiciones para que todos los centros y todas las familias puedan ejercer su función educativa solidaria, justa y sin segregación (Lynch y Baker, 2005). En palabras de Tarabini (2020), “una igualdad de condiciones que pasa por políticas de redistribución, reconocimiento y cuidado entre y dentro de los centros educativos y que, si bien no depende solo de escuelas y docentes a título individual, les necesita como sus principales aliados” (p.153).

Esta pandemia global nos ha dejado una lección importante sobre el valor de la escuela como institución. Luego de años de debilitar financiera y socialmente a la

escuela pública, éstas han servido para sostener las demandas y urgencias de las personas y familias con más necesidades (Rivera-Vargas y Passeron, 2020). Sin muchas oportunidades de continuar las clases de manera virtual (debido a las brechas de acceso a las tecnologías digitales), las escuelas han aparecido para sostener, apoyar y acompañar. Queda el desafío de reestructurar y minimizar las desigualdades preexistentes para que la segregación no vaya en aumento (algo que deviene como imposible si continuamos con las mismas políticas de siempre).

Marina Garcés (2019), filósofa española, sostiene que la finalidad de la educación es aprender a pensar juntos, para aprender a vivir juntos. Siendo la escuela un espacio social fundamental para la construcción de lo común y a su vez espacio ideal para que se pueda dar la emancipación de los sujetos. Para que este fenómeno se genere y las personas sean capaces de pensar por sí mismas los problemas comunes y compartidos se requiere pausa, compromiso, empatía, implicación, que son procesos que no se viven con la rapidez que se viven las dinámicas reproductoras de la escuela tradicional (prepandémica). Es por ello que como sostiene Dussel, la escuela como espacio-otro, con su propia temporalidad y espacios, surge como lugar propicio para la emancipación.

En el diálogo que mantuvimos con Rocío Anguita y Manuel Becerra, ambos maestros e investigadores sostuvieron cómo se ha reforzado y revalorizado el lugar y rol de las escuelas en la sociedad. La escuela como un lugar seguro para niños, niñas, adolescentes y jóvenes y a su vez como el dispositivo que nos proporciona herramientas para reflexionar sobre lo real, sobre las distintas formas de ver el mundo. Es decir, un espacio vital para la justicia social y la reducción de las desigualdades.

Desafío para las futuras políticas educativas postconfinamiento

El diseño, la implementación y el sostenimiento de políticas públicas (con S final) que tengan como horizonte el desarrollo social y el ejercicio de las necesidades y los derechos humanos de las personas fue uno de los aspectos más recurrentes en los diálogos establecidos. Al respecto, Cristóbal Cobo afirmaba: “Se hace vital contar con Estados presentes, activos y comprometidos con favorecer el bienestar colectivo y potenciar la educación en su rol socializador e inclusivo, independientemente del color del gobierno de turno”. Nos referimos a pilares consensuados que deban funcionar como faros de las acciones y políticas públicas, que incluyan en su diseño a las y los actores relevantes (en el caso de la educación, a gestores, docentes y estudiantes) y que, a partir de los últimos acontecimientos, asuman su proyecto sostenible. El objetivo está en poder construir políticas desde lo macro, pero también (y ahora más que nunca) desde lo micro, que nos posibiliten vivir con equidad y bienestar social en la próxima “nueva normalidad”.

Como dice Boaventura de Sousa Santos, ante esta situación de encierro y aislamiento social, se ha evidenciado que el derecho a internet debería ser considerado como un derecho humano esencial, y para eso debería ser un servicio público. Es decir, los Estados deberían hacer esfuerzos para garantizar el acceso a la conectividad, y así poder sostener vínculos, estudios y trabajos. “Los Estados deben proteger a sus pueblos” sentencia el pensador portugués, instando a nuestros representantes a abordar de manera integral el trabajo por la reducción de las desigualdades, para que se achiquen las distancias cada vez más grandes entre ricos y pobres.

Aprender y enseñar en la virtualidad

Durante el confinamiento hemos podido comprobar lo complejo que resulta aprender y enseñar en la virtualidad. Esta es una realidad que ha sido reconocida por todas las voces consultadas. Para transitar por estos entornos se requiere otros apoyos y andamiajes concretos, que no necesariamente pre-existían. En este sentido, lo central es favorecer la asimilación de competencias digitales por quienes forman parte de la comunidad educativa. Estas competencias no deben basarse en potenciar el manejo de una técnica, de un software o una plataforma virtual en concreto. Sino más bien en apropiar digitalmente para que tanto docentes como estudiantes gocen de la autonomía necesaria para poder enseñar y aprender de la forma que prefieran.

En el marco de la era del confinamiento y postconfinamiento, Antonio Bartolomé nos decía lo siguiente sobre el profesorado: “Resulta recomendable que los docentes puedan elegir las herramientas digitales y analógicas que deseen para enseñar. Las que quieran, y no depender de un campus virtual y solo de las posibilidades que este tenga”. En el caso de los estudiantes, Mariana Maggio iba por la misma línea de favorecer la autonomía:

“Hay que favorecer que estos construyan evidencias de sus aprendizajes con agencia, es decir, de la forma que más los represente y más se impliquen. Es, sin duda, una buena época para basar la experiencia educativa en el desarrollo de proyectos”.

Las tecnologías digitales en el confinamiento. ¿Un nuevo mundo para los tecnofílicos?

Otro aspecto fundamental abordado en las charlas, tiene que ver con el poder y la creciente mediación de las tecnologías digitales. Estas herramientas pueden ayudarnos, y de hecho lo hacen, para permanecer en contacto e intentar continuar con la enseñanza, pero también nos enfrentan a una serie de desafíos. Aquí mencionamos tres:

- Primero, el hecho de considerarlas como medios y no como fines en sí mismas. Como nos decía Juana Sancho: “La transformación de la educación está en las pedagogías, en las metodologías, en la planificación y organización de la educación, más que en utilizar tal o cual tecnología”.
- Segundo, en cuanto al sentido de la educación y las tecnologías digitales, el desafío radica en repensar y determinar qué queremos que aprendan niños, niñas y jóvenes. También de qué forma, a través de qué valores, o en qué contextos. Al respecto, Aina Tarabini nos proponía lo siguiente: “El fenómeno del confinamiento puede favorecer la inclusión de las tecnologías digitales en el contexto educativo como una transferencia del espacio de vida personal a la escuela”.
- Tercero, el creciente temor al uso de los datos por parte de las grandes empresas tecnológicas, que montan su modelo de negocio a partir de la manipulación de la atención y la explotación de nuestra información personal. Como resultado de esto, Jordi Adell, nos propone: “Cultivar una activa y manifiesta criticidad respecto al uso de los dispositivos tecnológicos que incluya a todos: niños, niñas, jóvenes y adultos en general”.

Por tanto, el foco de atención más que estar en el desarrollo de tecnologías digitales, está en comprender el sentido de su uso, prevalecer lo pedagógico y, finalmente, en garantizar las condiciones necesarias para reducir las desigualdades sociales y posibilitar a todos y todas, el sentido del placer por aprender y enseñar.

El postconfinamiento: ¿qué dejaremos atrás y qué queremos que suceda?

Sin ánimos de hacer futurología, una de las cuestiones que registramos como trascendentales para las pedagogías postpandemia, será el hecho de poder recoger las experiencias y los aprendizajes que niños, niñas y jóvenes han vivido en esta etapa. En este contexto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo desde nuestros espacios de formación podemos darles lugar para expresar todo lo que les pasó? ¿Cómo incluimos sus voces, perspectivas y construcciones de sentido respecto al confinamiento? ¿Podremos convertir esto en instancias de análisis colectivo, en pos de comprender y aprender lecciones sobre lo vivido? Todas estas son preguntas necesarias de ser abordadas, pero acaso ¿nos animaremos a concretarlo en acciones? ¿Vendrán los tiempos en que podremos re-enfocar la escuela hacia la construcción de un proyecto colectivo basado en la solidaridad y la justicia social? Para lograrlo, deberemos vivir un tránsito desde lo políticamente correcto a lo políticamente concreto. Como nos decía Henry Giroux: “Tomar coraje y valentía, animarnos a salir de la zona de confort y refundar la educación tal como la conocemos. Es un camino inevitable”.

Para poder implementarlo, necesitamos políticas de conocimiento y reconocimiento. Esto quiere decir que para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan conocer, necesitan ser previamente reconocidos. El reconocimiento ha estado ausente para grandes sectores de la población y ha afectado a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Es decir, reconocer el problema estructural de las desigualdades entre personas y ser creativos y activos en el diseño de políticas para transformar esta realidad. La desigualdad no es un problema educativo o escolar: tiene orígenes plurales. Se sostiene en el estatuto de privilegiados que tienen algunos frente al estatuto que se les asigna a otros “sacrificables” (necesarios para que haya privilegiados). A fin de cuentas, podemos sostener que no va a haber un mundo común posible, a menos que de verdad algo de la reproducción de la desigualdad se detenga. Para ello se requiere un mayor grado de consciencia social, la estimulación del pensamiento colectivo, y la concreción de acciones políticas conducidas por los Estados y acompañadas por la sociedad civil, la escuela, la academia y las empresas privadas.

Son innumerables los desafíos a los que estamos expuestos. Algunos los pueden afrontar con mayores recursos y herramientas, y muchísimos sin tener siquiera acceso. Ya que en materia educativa, la pandemia puso un reflector gigante sobre las desigualdades sociales preexistentes.

4. Algunas consideraciones finales

El futuro del sistema educativo es incierto. Probablemente entraremos en una fase donde las políticas educativas serán las más volátiles, pues por un lado se intentará dar continuidad a lo preexistente desde un prisma compulsivo y unidimensional (Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, 2020). Pero por otro, deberemos tener presente que el modelo pedagógico basado en la idea de que la responsabilidad individual como única forma de abordar los problemas sociales y, en consecuencia, sin necesidad de abordar cuestiones de responsabilidad colectiva, nos ha hecho más débiles para enfrentar una catástrofe como la que estamos viviendo. Porque no se trata únicamente de proporcionar beneficios importantes, como preparar a los jóvenes para el trabajo, el emprendimiento y la asimilación simétrica y común del significado de los símbolos culturales, sino también de la formación de valores, deseos, voluntades e identidades, que defiendan la vida en común desde la equidad y justicia social (Neut-Aguayo, Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós, 2019).

En estas charlas virtuales hemos intentado invitar a la reflexión partiendo de las sensaciones individuales de cada uno de las y los participantes. Consideramos algo esencial, para este momento histórico y excepcional que estamos viviendo, el poder pensarse, comprenderse (sobre todo a nivel emocional) y compartirlo con otros. Luego, hemos indagado en sus impresiones sobre la infinidad de desafíos a los que el

sistema educativo está expuesto. Desde distintas ramas del conocimiento, hemos intentado abordar la complejidad de nuestra realidad actual. Como profesionales al servicio de la educación necesitamos trabajar en pos de la igualdad y la equidad, disminuyendo las brechas sociales, para acabar con la segregación. Esta iniciativa se suma a tantas otras que ponen al bienestar común como horizonte.

Bibliografía

- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía. *Revista Educación y pedagogía*, (37), 13-31
- Garcés, M. (2019). Educación y emancipación. *Feria del Libro*. Fundación El Libro: Buenos Aires.
- Giroux, H. A., Filippakou, O., & Ocampo, S. (2020). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: Desafíos y posibilidades. *Izquierdas*, 49, 2083-2102
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). 1-7.
- Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Neut-Aguayo, P., Rivera-Vargas, P., & Miño Puigcercós, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201900010015>
- Rivera-Vargas, P., y Passerón, E. (18 de mayo de 2020). El confinamiento ciudadano: un 'excepcional' entorno para dialogar, compartir y aprender sobre educación. *El diario de la Educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/18/el-confinamiento-ciudadano-un-excepcional-entorno-para-dialogar-compartir-y-aprender-sobre-educacion/>

- Rivera-Vargas, P., & Cobo-Romani, C. (2020). Digital learning: distraction or default for the future. *Digital Education Review*, (37), 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.%25p>
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* John Wiley & Sons.

